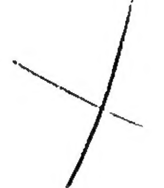


جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا



أثر استخدام الأسئلة الشفوية وفق تصنيف سميث على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي

سناء محمد المجالي

رسالة

مقدمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على

درجة الماجستير في المناهج والأساليب قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2003

جامعة مؤتة بسم الله الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا **اجازة رسالة جامعية**

تقرر اجازة الرسالة المقدمة من الطالبة سناء محمد المجالي والموسومة بـ

"اثر استخدام الأسئلة الشفوية وفق تصنيف سميث على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية وعلى اتجاهاتهن نحو تلك المادة" **استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس.**

القسم: المناهج والتدريس.

الكلية: العلوم التربوية.

الأسم	التوقيع	التاريخ
المشرف د. صالح الرواضية		٢/٢/٢٠
عضو د. محمد غزيوات		٢٠٠٢/٢/٩
عضو د. عبدالله الصمادي		٢٠٠٢/٢/١٩

عميد الدراسات العليا

د. ذياب البداينة

الإهـــــــداء

إلـــى روح والـــدي الذي يرقد جسده على بعد كيلو مترات من موقعي هذا، وإلى الصدر الدافئ الذي حمل همي في حلي وترحالي أمي.

إلى رمز الوفاء وعنوان الإخلاص ومن أتكئ عليها كلما أشاح الزمان وجهه عني أختي العزيزة أنعام، وكذلك لمن أحب قلبي وتعلقت نفسي بها إلى الأصل الذي طالما تمنيت أن أكون صورة عنه، الغالية أم بلال. إلى صديقي الغائـــب الحاضر أخي إبراهيم، إلى اللآلئ التي تزين عنقي أشقائي الأعزاء، إلـــى مهجة القلب وأمل المستقبل أخي محمد عبد السلام، ولن أنسى قطرات الندى وحبات العيون، أبناء أخوتي.

" لكم جميعاً أهدي هذا العمل" .

سناء محمد المجالي

الشكر والتقديـــــر

يطيــب لي، وقد بلغت هذه الدراسة نهايتها بعون الله، أن أتقدم بالشكر والخـــالص والـــتقدير الوافـــر لأستاذي الدكتور صالح الرواضية ولأستاذي الدكـــتور عبد الحسين السلطاني، اللذان منحاني من جهدهما ما ساعدني على إنجـــاز هـــذه الدراســـة، حيـــث تشرفت بكتابة هذه الدراسة تحت إشرافهما وتوجـــيههما، وأشكرهما على متابعة مراحل تطور هذه الدراسة منذ أن كانت عنواناً إلى أن أصبحت على ما هي الآن.

كما أوجه باقة من الشكر والتقدير إلى لجنة المناقشة التي أثق تماما بأنه ستكون لملاحظاتها الأثر الواضح في تطوير هذه الدراسة وتحسين جودتها.

كمـــا أشـــكر مدرســـة أم الحكـــم الثانوية للبنات التي ساهمت في إنجاح هذه الدراسة وإخراجها إلى حيز الوجود. وأوجه شكري وتقديري إلى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة في سبيل إخراج هذا العمل وخاصةً الدكتور الفاضل يحيى الصمادي والدكتورة أمية باكير.

والله ولي التوفيق

سناء محمد المجالي

جدول المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة

جدول المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة

جدول المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة

قائمة الجداول

فهرس الملاحق

الملخـــص

أثر استخدام الأسئلة الشفوية وفق تصنيف سميث على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي

سناء محمد المجالي

إشراف

الدكتور: صالح الرواضية

الدكتور: عبد الحسين السلطاني

تهـدف هـذه الدراســة إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة الشفوية وفق تصنيف سميث، على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الوطنــية والمدنية، وعلى اتجاهاتهن نحو تلك المادة وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هــل توجــد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات تحصيل المجموعات التجريبية الثلاث التي درست مادة التربية الوطنية والمدنــية باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والدمج بينهما وفق تصنيف سميث؟
2. هــل توجــد فــروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) على مقياس الاتجاهات بين متوسطات علامات المجموعات التجريبية الثلاث التي درســت مــادة التربــية الوطنــية والمدنية باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والدمج بينهما وفق تصنيف سميث؟

وتــتكون عيــنة الدراســة مــن (84) طالبةمن طالبات الصف الثامن الأساســي، موزعــات على ثلاث شعب في مدرسة أم الحكم الثانوية للبنات، الــتابعة لمديــرية تربــية وتعلــيم عمان الرابعة /لواء ماركا، وخضعت كل

مجموعة تجريبية إلى معالجة محددة، فالمجموعة الأولى درست مادة التربية الوطنـية والمدنـية باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة، ودرست المجموعة الثانـية المـادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتباعدة، أما المجموعة الثالثة فقد درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة(المتنوعة).

ولقياس التحصيل البعدي بعد الانتهاء من عملية التجريب مباشرة، أعد اختـبار تحصيل لهذا الغرض، تكون في صورته النهائية من (30) فقرة، من نـوع الاختيار من متعدد، وقد تحقق صدق المحتوى للاختبار بعرضه على مجموعـة من المحكمين، عدلت بعض فقراته بناءً على ملاحظاتهم، ومن ثم تـم تطبـيقه على عينة استطلاعية من طلبة الصف الثامن الأساسي، وحسب معـامل الثـبات لـه بطـريقة الـتجزئة النصـفية، فـبلغ (92%) واعتبر مناسباً لأغراض الدراسة.

ولقياس اتجاهات الطالبات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، تم تطوير مقـياس اتجاهـات، تكون في صورته النهائية من (30) فقرة، وتم التأكد من صـدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، حيث عدلت فقـراته بـناءً علـى آرائهم، وتمت تجربته على عينة استطلاعية، وبواسطة معادلـة كرنباخ ألفا، أستخرج معامل الثبات، وبلغ(75%) فاعتبرت هذه القيمة مناسبة، لغايات هذه الدراسة.

وقـد اسـتخدم أسلوب تحليل التغاير للمقارنة بين متوسطات التحصيل الـبعدية لطالـبات المجموعات التجريبية الثلاث، والمتغير المصاحب، نتائج للفصـل الدراسـي الأول، واسـتخدم أسـلوب تحلـيل التغاير للمقارنة بين متوسـطات العلامـات الـبعدية للمجموعـات التجريبية الثلاث على مقياس

الاتجاهات، والمتغير المصاحب، القياس القبلي للاتجاهات، بواسطة مقاس الاتجاهات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. عدم وجود فروق دال إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات تحصيل المجموعات التجريبية الثلاث، التي درست مادة التربية الوطنية والمدنية باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والمتنوعة.
2. حققت المجموعة التجريبية الثانية، التي درست مادة التربية الوطنية والمدنية بواسطة الأسئلة الشفوية المتباعدة أعلى متوسط تحصيل.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات العلامات على مقياس الاتجاهات، للمجموعات التجريبية الثلاث، التي درست مادة التربية الوطنية والمدنية بواسطة الأسئلة الشفوية المتقاربة المتباعدة والمتنوعة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تقترح الباحثة التوصيات التالية:

1. أن يستخدم المدرسون مختلف مستويات الأسئلة الشفوية، وأن لا يقتصر في التدريس على استخدام مستوى محدد دون غيره من المستويات، كما أشار الأدب التربوي المتعلق بموضوع الأسئلة الشفوية، وذلك لتحقيق أهداف مادة التربية الوطنية والمدنية.
2. تزويد المدرسين في الميدان على اختلاف تخصصاتهم، بنشرات تهدف إلى تعريفهم بتصنيفات الأسئلة، و تمكينهم من إعداد الأسئلة التعليمية بشكل أفضل، كما بين الأدب التربوي المتعلق بتصنيفات الأسئلة.

3. إجراء دراسة مماثلة، تتناول المتغيرات المستقلة والتابعة نفسها، ولكن من خلال اختيار عينة عشوائية من الطالبات، وموضوعات محددة من مختلف فروع مادة التربية الاجتماعية المقررة للصف الثامن الأساسي، ومعرفة ما يمكن أن تسفر عنه نتائج هذه الدراسة.

Abstract

The Effect of Using Oral Questions According to Smith's Classification, on the 8th Graders' Achievement

Sanaa Mohamad AL Majali
Supervisors
Dr. Saleh AL Rawadie
Dr. Abd AL housean AL Soltane

This study aimed to identify the effect of convergent and divergent oral questions including a mixture of both according to Smith's classification, on the 8th grad female students' achievement and their attitudes toward the national and civic education.

The study sample covered (84) female students in three sections of the 8th graders in Umm Al Hakam Secondary School, Fourth Directorate of Education, Marka, Amman. Each group (section) was subjected to a specific treatment, the first group studied national and social education by convergent oral questions. The second group studied the material by divergent oral questions, where as the third group studied the same material by a both of convergent and divergent oral questions.

The post –achievement was measured immediately after experiment by using achievement test prepared for this reason, the test in its final form consisted of (30) items. The validity of the test was presented to a group of referees. To check the validity the test items were modified according to the referees' remarks.Theareafter, the measurement was applied to a selected sample from the 8th grade students using consistency co-efficient test through split – half method. The result was (%92) that was considered appropriate for this study.

The attitude – scale cosisted of (30) items. The validity of this scale was presented to a group of referees. The items were modified according to their views, then they were applied to an exploratory sample to extract consistency co-efficient. Chronbach alpha was (%75) which considered suitable for this study.

To answer the questions for this study, the means and standard deviations were accounted the achievement and attitudes, then they were subjected to analysis of covariance (ANCOVA) technique, in order to test for differences.

The study, showed the following results:

1. There were no statistically significant differences at (α =0.05) level between average the achievement of the three experimental groups.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

خلفية الدراسة

مع دخول الألفية الثالثة بمعطياتها: العلمية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبما تشهده اليوم من ثورة نوعية في وسائل الاتصالات، يتحتم على المؤسسات التربوية التي تتولى إعداد الطلبة وتأهيلهم، اتباع أفضل السبل للتعامل الإيجابي مع معطيات هذا التقدم؛ إذ لم تعد المهمة الرئيسة للعملية التعليمية تنحصر في تلقين المعلومات، فصورة الإسفنجة التي تمتص المعلومات قد تبدلت، وتحولت الأنظار نحو الاهتمام بتكوين عقلية الطالب، وإكسابه المهارات التي تركز على البحث عن المعرفة وكيفية معالجتها؛ لأن ذلك يفوق في قيمته وأهميته تحصيل المعرفة نفسها (سعادة، 1985).

تعتبر مادة التربية الوطنية والمدنية، واحدة من مواد الدراسات الاجتماعية، إلى جانب مادتي التاريخ والجغرافيا، وهي تعنى بتزويد الطلبة بالمعلومات المتعلقة بالتنظيمات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، والمشكلات التي يواجهها المجتمع، وكيفية الحد منها وتهدف أيضا إلى تنمية العديد من الأنماط السلوكية المرغوبة، مثل الإسهام في إيجاد مجتمع أكثر تقدماً و تطوراً بصورة تعكس فهماً أعمق لواقع هذا المجتمع، والكيفية التي يمكن التعامل بها مع هذا الواقع ومعطياته (القاعود، 1991؛ الريان، 1999).

وترتبط عملية تحصيل المعلومات، وكيفية معالجتها بترجمتها إلى سلوكات ممارسة على أرض الواقع بعلاقة وثيقة، وإذا ما افترضنا أن هذه العلاقة تمثل معادلة تتكون من طرفين، فإن حلقة الوصل بين الطرفين، هي الاتجاهات التي يكونها الطلبة نحو المعلومات التي تتضمنها المواد الدراسية،

وذلك استنادا إلى افتراض البرت (Aliport) بأن الاتجاه هو: حالة استعداد عقلي وعصبي، تباشر تأثيراً موجهاً في السلوك الاستجابي للفرد، نحو جميع الموضوعات، أو المواقف المرتبطة بحالة الاستعداد (محسن،1989).

وتحرص مادة التربية الوطنية والمدنية، على تنمية العديد من الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، ومن أبرزها، الاتجاه نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، ومصادرها المختلفة؛ وذلك بهدف رفع مستوى دافعية الطلبة، للوصول إلى فهم أفضل لموضوعات المادة، والاحتفاظ بها أطول فترة ممكنة (زيتون،1988).

وأوضح نصر(1981) أن الاتجاهات، على اختلاف موضوعاتها، تشترك بمجموعة من الخصائص، هي:

1. أنها مكونات نفسية كامنة داخل الطالب، يمكن التوصل إليها من خلال ملاحظة استجابة الطالب للمؤثرات المختلفة، أو عن طريق الاستجابة الظاهرية المعلنة.
2. أنها تتصف بالثبات، والاستقرار النسبي، مقارنة مع مستويات أخرى في المجال الانفعالي مثل الميول والآراء.
3. أنها صفة مكتسبة وليست موروثة، وعليه يمكن تنميتها أو إضعافها عند الطلبة.
4. أنها تتضمن موقفا تفضيليا (مع) أو(ضد)؛ أي أنها تمثل اتجاها للاقتراب من موضوع ما أو للابتعاد عنه.
5. أنها قابلة للقياس والتقويم، باستخدام الأدوات المناسبة لهذه الغاية.
6. أنها قد تبقى قوية على مر الزمن، وتقاوم ظروف التعديل والتغيير، وهذا يعتمد على درجة وضوح معالم الاتجاهات عند الطالب.

وتتضمن الاتجاهات ثلاثة مكونات متكاملة هي:

أولاً: المكون المعرفي (الادراكي): ويدل على مجموعة الأفكار التي يحملها الفرد، نحو موضوع الاتجاه.

ثانياً: المكون الانفعالي (الوجداني): ويشير إلى المشاعر، والانفعالات التي يحملها الفرد، نحو موضوع الاتجاه، ويلاحظ أن الجانب الانفعالي هو أكثر الجوانب أهمية، لأنه يميز الاتجاه عن المفاهيم النفسية الأخرى، مثل: الآراء؛ والمعتقدات؛ والقيم.

ثالثاً: المكون السلوكي (المهاري): ويتضمن مجموعة الأنماط السلوكية، والتي تتفق مع البعدين المعرفي والانفعالي المتعلقين بموضوع الاتجاه (محمود وآخرون،2000).

وحتى يتسنى تحقيق أهداف مادة التربية الوطنية والمدنية، ينبغي استخدام أدوات تنسجم وطبيعة تلك الأهداف، وتعتبر عملية التدريس أبرز هذه الأدوات؛ إذ أوضحت العديد من الأدبيات التربوية أن التدريس هو: قناة الاتصال التي تربط بين المنهاج بأهدافه المنشودة، المترجم من خلال المادة الدراسية المقررة، وبين الطالب، بوصفه محور العملية التعليمية، ويتوقع من قناة الاتصال هذه أن تفضي إلى عملية تفاعل متبادل بين أقطاب العملية التعليمية، وهي: الطالب والمدرس والمادة الدراسية، بحيث ينتج عن هذا التفاعل مناخ تعليمي إيجابي، يتصف بشمولية مواقفه التعليمية وغناها، الأمر الذي من شأنه تحفيز الطالب على المشاركة الفاعلة فيما يدور حوله، ضمن الموقف التعليمي التعلّمي (زيتون،1998).

ومع تعدد طرق التدريس المتداولة وتنوعها، يبقى السؤال الشفوي القاسم المشترك بينها، فهو أحد أبرز مكوناتها، وخطواتها؛ لأنه يشكل مادة

الاتصال الأساسية بين المدرس والطالب، إذ يسعى المدرس من خلال أسئلته الشفوية، إلى حث الطالب على المشاركة في الموقف التعليمي، والتخلص من السلبية، والتي غالبا ما ترافق طرق التدريس المعتمدة على التلقين بدلاً من الحوار والمناقشة، وفي هذه الحالة يكون الموقف التعليمي قد بني على المشاركة والتعاون بين المدرس والطالب، سواء في طرح المعلومة، أو في فهمها، أو تطبيقها، أو اكتشاف الجديد في ضوء ما تم تقديمه سابقا من معلومات؛ الأمر الذي ينعكس إيجابيا على مستويات التعلم، وهذا ما أكده كل من: جود وزملائه(Good etal.,1978) ويلين ووجلج (Wilen& Glgg,1986) ومور (Moore.1995).

وعرفت أهمية الأسئلة الشفوية منذ القدم، فقد استخدمها الفيلسوف اليوناني سقراط في القرن الخامس قبل الميلاد، وذلك أثناء تدريسه طلابه بالطريقة الحوارية، وقصد بهذا الاستخدام للأسئلة إثراء الفكر التحليلي والناقد لطلابه (حمدان،1985).

وبين الحليبي وسالم (1996) أن صيغة السؤال وردت في القرآن الكريم حوالي (130) مرة، لحث السامع والقارئ على التفكر، والتدبر للوصول إلى خالق الكون، وحقيقة الوجود وغايته، مثل قوله تعالى:

"أم خلقوا من غير شيء أم هم الخالقون" (سورة الطور/ الآية 35).

" أم خلقوا السموات والأرض بل لا يوقنون " (سورة الطور/ الآية: 36).

" أم عندهم خزائن ربك أم هم المصيطرون " (سورة الطور/ الاية: 37).

وتكرر استخدام السؤال في الأحاديث النبوية الشريفة، المصدر الثاني في التشريع الإسلامي، الذي يعلم المسلمين شؤون دينهم ودنياهم، كقوله صلى الله عليه وسلم، كما روى حارثة ابن وهب رضي الله عنه قال: سمعت رسول

الله صلى الله عليه وسلم يقول: " ألا أخبركم بأهل الجنة؟ كلّ ضعيف متضعّف، لو أقسم على الله لأبرّ ". متفق عليه.

ومنذ مطلع القرن العشرين، ظهرت العديد من الدراسات العلمية، التي سعت لرصد الممارسات الصفية للمدرسين والمتعلقة بالأسئلة الشفوية مثل دراسة:جوزك(Guzak,1967) وديفز وتنسلي (Davis&Tinsley, 1971) ورامسى و زملائه (Ramsey et al. ,1990).

وفي صورة أخرى تعكس اهتمام التربويين بالأسئلة أجريت محاولات للتمييز بين مستويات هذه الأسئلة، طبقاً للعمليات العقلية التي يمكن أن تستدعيها، فكانت أولى هذه المحاولات، أن قدم بلوم(Bloom)عام(1956) تصنيفاً هرمياً للأهداف المعرفية، تضمن ستة مستويات رئيسية هي: المعرفة، والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وفي عام (1963) وضع كل من اشنر وجلاجر (Gllaghar & Ashner) تصنيفاً آخراً للأسئلة، وتلاهما بعد فترة وجيزة تصنيف سميث (Smith) في عام (1969) ومن أحدث التصنيفات التي وضعت تصنيف ميرل(Merrill) الذي قام بتطويره عام (1983).

وقد تم تصنيف الاسئلة الشفوية في هـــذه الدراسة، وفق تصنيف سميث (Smith) لمعرفة أثر استخدام الأسئلة الشفوية على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي، في مادة التربية الوطنية والمدنية واتجاهاتهن نحو هذه المادة.

وبين اورليك وزملائه (Orlich et al., 1998) من خلال استعراضهم لمجموعة من الدراسات أن معظم الوقت المخصص للتدريس يستهلك في طرح الأسئلة الشفوية، وقد أظهرت دراسة ستيفن (Steven) عام (1912)،

أن(80%) من زمن الحصص الصفية يستهلك في طرح الأسئلة الشفوية. ولاحـــظ دانتيز (Dainties) في دراســـته عـــام (1982) أن مدرســـي المـــواد الاجتماعية يسألون ما معدله سؤالاً ونصف السؤال في الدقيقة، بينما أشار ويلون (Wilon) في دراسته عام (1991) إلى أن المدرسين في المدارس الثانوية يطرحون ما معدله (348) سؤالاً في اليوم الدراسي.

ويعزى الاستخدام المكثف للأسئلة الشفوية، إلى تعدد وظائفها خلال الموقف التعليمي، فهي توجه في بداية الحصة لإثارة اهتمام الطلبة وحثهم على التعلم، والتمهيد للدرس الجديد، وذلك بالتعرف على الخبرات السابقة الموجودة لدى هؤلاء الطلبة، وربطها بالخبرات الحالية، أما أثناء التدريس، فتوظف الأسئلة الشفوية لإحداث التعلم المطلوب من خلال تناول المادة الدراسية، بصورة تتفق وتسلسل الأفكار التي يتضمنها الدرس، في حين تطرح الأسئلة في نهاية الدرس للتأكيد على الأفكار التي تضمنها هذا الدرس (Wilen & Glgg, 1986).

وتساعد الأسئلة الشفوية في تطوير قدرة الطلبة على التركيز والانتباه، فهي تعمل على حصر نشاطهم الذهني في اتجاه معين، لمدة زمنية محددة، بحيث تتيح لهم الفرصة بأن يكونوا فاعلين خلال العملية التعليمية، بتحفيز قدرتهم على الإصغاء والتركيز خلال مواقف التعلم المختلفة، لأن الطالب الذي يسأم، يفقد انتباهه للدرس ويصبح غير قادر على تتبع ما يجري في الفصل (قطامي، 2000).

وتمثل الأسئلة بالنسبة للمدرس الأداة التي يمكنه بوساطتها الوقوف على ما يمتلكه الطلبة من حقائق ومعلومات، لأن من شأن أسئلة المدرس المتعاقبة، وأجوبة الطلبة عنها، العمل على توفير تغذية راجعة للمدرس يمكنه الإفادة منها

في مراجعة الأهداف التي حددها، وطرق وأساليب التدريس التي وظفها، فيعدلها في ضوء متطلبات الموقف التعليمي (Chaodhari, 1974).

ومن ناحية أخرى، توفر الأسئلة الشفوية فرصا عديدة لتطوير القدرات اللغوية عند الطلبة، وذلك عندما يقوم المدرس بتوجيه السؤال للطلبة بشكل عام، وبعدها يتبرع أحدهم بالإجابة عنه وتقدم الإجابة أمام الجميع باستخدام لغة واضحة المفردات، وصوت مسموع، فلهذا الموقف دلالات واضحة على تطور القدرات اللغوية للطلبة (عبد الحميد، 1986).

وتمثل الأسئلة الشفوية همزة الوصل، التي تربط بين الأساليب العملية الممارسة داخل غرفة الصف، والمخرجات التعليمية المتوقعة، وفي ضوء هذه العلاقة، تعتبر الأسئلة الشفوية من أفضل الوسائل التي يمكن للمدرسين استخدامها، لتنمية عادة التفكير السليم لدى الطلبة (حميدة، 2000).

وتعد الأسئلة الشفوية دليلاً ومؤشراً على عمق مستوى تفكير الطلبة، فهي الأداة التي يمكن للمدرس توظيفها في الارتقاء بتفكير طلبته، من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، وقد أيدت هذه الآراء نتائج دراسة كل من: جود وبيمير(Good & Eibmeier, 1978) وديلون (Dillon, 1984) وأدهمي (Adhami, 2001) ، فإذا طرح المدرس سؤالاً يستثير عمليات عقلية عليا على وجه التحديد، فانه يعمل على تحفيز أذهان الطلبة على الانخراط في مهارات التفكير الإبداعي، بينما إذا طرح المدرس سؤالاً يتطلب اجترار معلومات سابقة، فانه يقدم لطلبته فرصة فقط لاسترجاع ما قد حفظوه من معلومات.

وأوضح مور (Moore,1995) أن الأسئلة الفعالة، والتي يمكن أن تحدث الأثر الإيجابي المطلوب، يجب أن تتصف بالعمق، والوضوح، والدقة، من ناحيتي المعنى والصياغة، وعدم السطحية، غايتها المزيد من التجاوب من

قبل الطلبة، وتكون هذه الأسئلة في مجملها، ضمن الموقف التعليمي، تشكل بناءً متماسكاً ومترابطاً؛ بمعنى أنها متسلسلة تيسر عملية سير الأفكار التي يتضمنها الدرس، دون إحداث أي تخبط.

وتعتبر عملية طرح الأسئلة، فناً تعليمياً رفيع المستوى، وقد أجريت العديد من الدراسات بهدف الوقوف على الطريقة المثلى لتدريب المدرسين، وتمكينهم من اكتساب مهارة المساءلة، مثل دراسة (موسى، 1988) ودراسة (سلوم، 1989) ودراسة (ساري،1999).

وأشار سند وكارين عام (1981) إلى أن العامل الذي يلعب دوراً أساسياً، في تحسين أسلوب المساءلة الشفوية لدى المدرسين، هو عملية تصنيف الأسئلة والتي تؤدي بدورها وظيفتين رئيسين هما:

1. بين الأسئلة الجيدة والأسئلة الضعيفة.
2. تنمية الابتكار لدى السائل، وهذا يحدث عندما يكتشف المدرس أن السؤال الذي تم طرحه هو سؤال ضعيف، فيعمل على مراجعته وتعديله.

فعملية تصنيف الأسئلة بهذه الكيفية، هي بمثابة الموجه الرئيس للسائل، كي يراعي بصورة دقيقة طبيعة أسئلته، ويوازن بين أنواع الأسئلة التي يوجهها، فلا يطغى نوع على آخر.

تصنيفات الأسئلة:

لقد طور التربويون العديد من التصنيفات المتخصصة في وضع الأسئلة، وسيتم تناول مجموعة من هذه التصنيفات بالشرح والتوضيح و ذلك لأهميتها و علاقتها بموضوع الدراسة:

تصنيف بلوم (Bloom) :

يعتبر تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي من أقدم التصنيفات، وقد ظهر لأول مرة عام (1956) فهو تصنيف هرمي يبدأ بأبسط العمليات العقلية، وينتهي بأعقدها، ويمكن الإفادة من تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف في المجال المعرفي في ميدان الأسئلة، وذلك في ضوء العلاقة الوثيقة التي تربط ما بين مستويات الأهداف المرجو بلوغها، ومستويات الأسئلة التي يمكن استخدامها، ويتضمن تصنيف بلوم ستة مستويات هي:

أولاً: مستوى المعرفة (Knowledge level): تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على تذكر المعلومات، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: معرفة المحددات، ومعرفة طرق معالجة المحددات، ومعرفة العموميات والمجردات.

ثانياً: مستوى الاستيعاب (Comprehension level): تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على فهم المعلومات الواردة في النص التعليمي، عن طريق إعادة صياغتها وتنظيمها وترتيبها بأسلوبه الخاص، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: الترجمة، التفسير، والاستكمال.

ثالثاً: مستوى التطبيق (Application level): تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على توظيف التجريديات، والتعميمات، والنظريات التي تم تعلمها سابقاً في مواقف جديدة .

رابعاً: مستوى التحليل (Analysis level): تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على تجزئة نص المحتوى التعليمي وتفكيكه، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: تحليل العناصر، تحليل العلاقات، وتحليل المبادئ.

خامساً: مستوى التركيب (Synthesis level): تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على تجميع العناصر المختلفة، والتأليف بينها، بغية تكوين نمط، لم يكن موجودا من قبل للطالب، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: إنتاج مادة اتصال فريدة، إنتاج خطة عمل، وإنتاج مجموعة من العلاقات المجردة.

سادساً: مستوى التقويم (Evaluation level): تنمي أسئلة هذا المستوى، قدرة الطالب على إصدار أحكام معيارية على قيمة الأهداف، أو الحلول، أو الأفكار، التي يحتويها النص التعليمي (بلوم، 1985).

تصنيف اشنر و جلاجر (Ashner & Gllaghar):

وقد طورّ هذا التصنيف عام (1963) بناءً على نموذج جيلفورد للعمليات العقلية، وصنفت الأسئلة وفق هذا التصنيف إلى أربعة مستويات هي:

أولاً: أسئلة التذكر المعرفي (Cognitive memory questions) :

وهي الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعلومات، وسبق للطالب أن تعلمها واختزنها في ذاكرته، ولا تتطلب هذه الأسئلة استخدام مهارات تفكيرية عليا عند الإجابة عنها، فلكل سؤال جواب صحيح واحد فقط .

ثانياً: أسئلة التفكير المتقارب (Convergent questions): وهي الأسئلة التي تتطلب تحليلاً وتكاملاً، وربطا بين المعلومات المتوافرة، وذلك للتوصل للإجابة المقبولة، وتتطلب الإجابة عن هذه الأسئلة، القدرة على التنظيم، والمقارنة، وحل المشكلات، وذلك في ضوء المعلومات المتوافرة في النص، وتحتمل الإجابة صفة الصواب أو الخطأ.

ثالثاً: أسئلة التفكير المتمايز (Divergent questions) : وهي الأسئلة التي تتيح الفرصة أمام كل طالب للتفكير بحسب قدراته، وفي ضوء خبراته السابقة، ولا تحتمل الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة، صفة الصواب، أو الخطأ.

رابعاً: أسئلة التقويم (Evaluation questions): هي الأسئلة التي تتطلب أن يصدر الطالب حكما على الأشياء، أو الآراء، أو السلوك، وذلك في ضوء معايير محددة ولا تحتمل الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة، صفة الصواب، أو الخطأ (الأنروا، 2001).

تصنيف ميرل (Merrill):

يعتبر تصنيف ميرل من أحدث التصنيفات نسبيا، فقد طورّ عام (1982) وأوضح أن العمليات العقلية تنحصر في أربعة مستويات من حيث الصعوبة، أسهلها تذكر الحقائق والأمثلة، يليها تذكر المعلومات العامة، التي تتعلق بتعريف المبدأ أو المفهوم أو الإجراء ثم تطبيق المعلومات العامة في مواقف جديدة، فاكتشاف المعلومات العامة، من خلال معالجة أمثلة ومواقف جديدة يراها الطالب لأول مرة.

وافترض ميرل (Merrill) أن هذه العمليات العقلية الأربع، تقع على متغيرين أحدهما يمثل نوع المحتوى التعليمي، والثاني يمثل مستوى الأداء التعليمي.

واقترح ميرل ثلاث عشرة صيغة للسؤال، هي:

1. الأسئلة التي تتطلب تذكر الحقائق: وهي تتمثل في استرجاع اسم أو تاريخ.
2. الأسئلة التي تتطلب تذكر مثال مفهوم: وهي تتمثل في استرجاع أمثلة لمفهوم، بحيث يتضمن الخصائص الحرجة له والمتعلمة سابقا.

3. الأسئلة التي تتطلب تذكر مثال لمبدأ: وهي تتمثل في استرجاع مواقف، تمثل ظاهرة متعلمة سابقا.
4. الأسئلة التي تتطلب تذكر مثال لإجراء: وهي تتمثل في استرجاع طرق، وأساليب وخطوات أدت إلى نتائج معينة في مواقف محددة، وتتطلب هذه الأسئلة تكراراً للمواقف المتعلمة سابقاً.
5. الأسئلة التي تتطلب تذكر مفهوم عام: وهي تتمثل في استرجاع تعريف المفهوم، والخصائص الحرجة للمفهوم كما شرحت في الصف.
6. الأسئلة التي تتطلب تذكر المبدأ العام: وهي تتمثل في استرجاع تعريف الفرضية، أو القاعدة أو المبدأ، أو القانون كما نص عليها الكتاب المدرسي.
7. الأسئلة التي تتطلب تذكر الإجراء العام: وهي تتمثل في الاسترجاع الدقيق للطرق العامة، أو الأساليب التي تؤدي إلى نتيجة معينة كما شرحت في الصف.
8. الأسئلة التي تتطلب تطبيق المفهوم العام: وهي تتمثل في توظيف للمفهوم، أو تحويله أو استعماله، في مواقف جديدة، تعرض لأول مرة.
9. الأسئلة التي تتطلب تطبيق المبدأ العام: وهي تتمثل في توظيف للفرضية، أو المبدأ، أو القانون وتحويلها، أو استعمالها في مواقف جديدة.
10. الأسئلة التي تتطلب تطبيق الإجراء العام: وهي تتمثل في توظيف الإجراء العام، أو الطريقة واستعمالها في مواقف جديدة متعلمة.
11. الأسئلة التي تتطلب اكتشاف المفهوم العام: وهي تتمثل في اشتقاق تعريف للمفهوم، من خلال معالجة أمثلة ترتبط بهذا المفهوم.

12. الأسئلة التي تتطلب اكتشاف المبدأ العام: وهي تتمثل في استنتاج الفرضية، أو المبدأ أو القانون، من خلال معالجة مواقف، وأمثلة جديدة يراها الطالب لأول مرة .
13. الأسئلة التي تتطلب اكتشاف الإجراء العام: وهي تتمثل في اشتقاق خطوات، تؤدي إلى نتيجة معينة (دروزة، 1997).

تصنيف سميث (Smith,1969):

افترض سميث أن التفكير الإبداعي، وما يتصل به من مهارات، هو سلوك مكتسب، ينتج بناءً على تفاعل الطالب مع ظروف البيئة المحيطة، وقد سبق سميث في افتراضه، العديد من أدبيات علم النفس، التي وضعت نظريات تصف وتحدد من خلالها مراحل تطور التفكير ونموه، ومن أبرز هذه النظريات، نظرية بياجيه، هياكل التفكير، عام (1964)، التي أوضح فيها السمات الفكرية المميزة لكل فئة عمرية، وأهمية المناخ البيئي، وما يمكن أن يوفره من فرص غنية، يمكن أن تؤثر بشكل فاعل في تنمية السمات العقلية التي تخص الفئة العمرية المستهدفة (مايرز، 1993).

وفي فترة لاحقة خلصت نتائج الأبحاث، إلى أن التفكير بمهاراته المتعددة يتطور تبعا لظروف البيئة، التي يتواجد فيها الطالب، ويتعامل معها، فهي ذات دورٍ فاعل، فإما أن تكون ذات دورٍ إيجابي، وتعمل على تطوير التفكير وتنميته، أو أن تكون ذات دورٍ سلبي، فتعمل على تحجيم التفكير، وتحد من تطور مهاراته المتعددة (المومني، 1991؛ قطامي، 2001).

وقد بين سميث في افتراضه السابق أن أفضل السبل وأنجعها لتطوير السلوك المبدع، هو الاستخدام الماهر للأسئلة، وفي ذلك إشارة واضحة للأهمية البالغة التي تحظى بها الأسئلة.

ويتضمن تصنيف سميث مستويين، هما:

المستوى الأول: الأسئلة المتقاربة، أو غير الإبداعية (Convergent questions):

تناولت أبحاث سميث، موضوع الإبداع، والأسلوب الذي يمكن أن يستخدمه المدرسون، بهدف تنمية التفكير المبدع، لذلك استخدم تعبير الأسئلة غير الإبداعية، وذلك للدلالة على الأسئلة المتقاربة.

ويقصد بالأسئلة المتقاربة: الأسئلة التي تتطلب استجابات محددة، وذلك بالاستناد إلى محتوى معرفي معين، تم تعلمه سابقا، بحيث لا يقدم المجيب أية إضافة شخصية، من إنتاجه الفكري، فالقدرات التي تتطلبها هذه النوعية من الأسئلة، لا تزيد عن حفظ المعلومات واستيعابها.

ويستنتج من التعريف أن هذه الأسئلة، تستدعي مستويات بسيطة من التفكير، وغالبا ما تكون الإجابة عنها مباشرة، فهي إما أن تكون صحيحة أو خاطئة؛ لأنها مرتبطة بشكل مباشر بالمحتوى المعرفي المتعلم، فالسلوك المتوقع من الطالب عند تقديم الإجابة أثناء عملية التقييم، شديد الشبه بالسلوك التعليمي المقدم، أثناء الموقف التعليمي الأصلي.

وتجدر الإشارة إلى أن الموقف التعليمي الذي تسوده هذه الأسئلة، يتميز بأن الطلاب عادة ما يرفعون أيديهم للإجابة، قبل أن يكمل المدرس سؤاله وهذه دلالة واضحة على أن أسئلة المدرسين

متوقعة من جانب الطلبة، فهي لا تمثل أي تحدٍ لهم.

ويشير سميث إلى أهمية الأسئلة التي تنتمي إلى المستوى المتقارب، على اعتبار أن المستوى الفكري الذي تستدعيه، يمثل الأرضية التي ينطلق منها تفكير الطالب إلى مستويات أعقد وأصعب، ولكن الخطورة تكمن في إهمال مستويات التفكير الأخرى، لحساب هذا المستوى.

ومن الأمثلة على الأسئلة المتقاربة، في مادة التربية الوطنية والمدنية:

1. عرف مفهوم تنظيم الأسرة؟
2. ميز بين تنظيم الأسرة وتحديد النسل؟
3. عدد الآثار الإيجابية لتنظيم الأسرة على صحة الأم؟

المستوى الثاني: الأسئلة الإبداعية أو المتباعدة (Divergent questions):

كانت الأسئلة الإبداعية، هي الصيغة الأولى التي استخدمها سميث، ثم استعاض عنها بالأسئلة المتباعدة للدلالة على المعنى نفسه.

وأوضح سميث أن الأسئلة المتباعدة هي: الأسئلة التي ينبثق عنها إجابات متعددة، وهي غير مقيدة بمحتوى معرفي معين تم تعلمه سابقاً، وتعتمد على الإضافة الشخصية التي يقدمها الطالب، من إنتاجه الفكري الخاص،فالقدرات التي تتطلبها هذه النوعية من الأسئلة، أعلى من مجرد استرجاع المعلومات واستيعابها.

وقد ذهب سميث إلى القول بضرورة تقييم إجابة الطالب على هذه النوعية من الأسئلة (الإبداعية)، وذلك لمعرفة مدى صحة الإجابة المقدمة من جهة، ولمعرفة الكيفية التي توصل من خلالها الطالب للإجابة من جهةٍ أخرى، وهذا ما يدفع الطالب إلى استخدام العمليات العقلية المختلفة لتخطي ما هو متوافر من معرفة في النص التعليمي، والانطلاق بفكره لتصور حلول وإجابات من خلال اجتهاداته وخبراته السابقة.

وتتطلب المواقف الإبداعية من المدرس كما أشار سميث، أن يعدل من مستوى تفكير طلابه، بهدف الحصول على استجابات من نفس مستوى السؤال، وذلك عن طريق إخبار الطلاب أن إجابة هذا السؤال غير موجودة في النص التعليمي، وأن إجابته تتطلب منهم الإفادة من خبراتهم السابقة، بما

فيها من تجارب عملية، ومعارف مكتسبة، وتشجيعهم على الاستخدام الحر لجميع ما يتوافر لديهم من مصادر، يمكن أن تساعدهم في الوصول إلى حل للسؤال، الذي يحتمل أكثر من إجابة، وأن يوضح للطلاب أن هذه الأسئلة تتطلب وقتاً للتفكير بها، ومن ثم تقديم الإجابة ولذلك يجب أن يدرب المعلم نفسه على فترات انتظار أطول من المعتاد عليها.

وتقوم فكرة الأسئلة الإبداعية أو المتباعدة التي قدمها سميث، على فكرة تصور البدائل، ومدى واسع من الإجابات عن السؤال المطروح، وهذه العملية في صلب التفكير الإبداعي، فالطالب ينطلق بفكره نحو تعميم تطبيق لمعلومة معينة في ميادين جديدة (Smith, 1969). وتوفر الأسئلة المتباعدة فرصاً للسلوك الإبداعي والابتكاري، لأنها تشجع الطلبة، على الأصالة في التفكير، كواحدة من عناصر التفكير الإبداعي، وتعمل الأسئلة المتباعدة أيضا على تنمية القدرة على التعبير الشخصي عند الأفراد (Orlich et al., 1998).

وهذه أمثلة على الأسئلة المتباعدة من مادة التربية الوطنية والمدنية:

1. كيف يمكن أن يرتبط الدور التربوي للأسرة بتنظيم الأسرة؟
2. هل تعتقد أن تنظيم الأسرة مهم ؟ ولماذا؟
3. هل ستمارس عملية تنظيم الأسرة في المستقبل؟ ولماذا؟

إن نظرة فاحصة للتصنيفات السابقة، والتي تلت تصنيف بلوم تقودنا إلى نتيجة مفادها، أن هذه التصنيفات بنيت على أساس تتابعيه مستويات العمليات العقلية، فهي تتدرج من البسيط إلى المركب وفق مبدأ الهرمية الذي قام عليه تصنيف بلوم للأهداف. ويلاحظ أن وصف سميث (Smith, 1969) للأسئلة ذات المستوى المتقارب، والعمليات العقلية التي تنميها، يتفق ووصف بلوم لأسئلة المعرفة وأسئلة الاستيعاب، كما أنها تتفق ومستوى أسئلة التذكر

المعرفي، والتفكير المتقارب عند اشنر وجلاجر، وكذلك مستوى الأسئلة التي تنمي عمليات تذكر الحقائق والأمثلة المحددة، والمعلومات العامة في تصنيف ميرل.

ويلتقي أيضا توصيف سميث للأسئلة من المستوى المتباعد، والعمليات العقلية التي تنميها، مع أسئلة التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، في تصنيف بلوم، ومستوى أسئلة التفكير المتمايز، والتفكير التقييمي، في تصنيف اشنر وجلاجر ومستوى الأسئلة التي تنمي عمليات تطبيق المعلومات العامة في مواقف جديدة، واكتشاف تلك المعلومات من خلال معالجة مواقف جديدة، من جانب الطالب في تصنيف ميرل.

وهكذا فان انتقاء السؤال الجيد، وتوظيفه بفاعلية من الأمور التي يفترض أن يأخذها المدرس بالحسبان، بهدف تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، ويعد هذا الارتباط الصريح بين الاستخدام الأمثل للأسئلة وعملية التفكير، المحرك الرئيس الذي وجه الباحثين نحو مراجعة الممارسات الصفية للمدرسين، وعلى وجه التحديد درجة إتقان مهارة المساءلة، وقد أوضح سند وكارين (1981) أن هذا الإتقان يتوقف على مدى قدرة المدرس على تصنيف أسئلته.

ويبين فرير(Farrar, 1986) أن تصنيف الأسئلة يجب أن يكون واضحاً، ويميز بشكل جلي بين الأسئلة التي تستجر عمليات عقلية دنيا، وتلك التي تستجر عمليات عقلية عليا، ويعتبر تصنيف سميث أحد أنظمة تصنيف الأسئلة، التي تتميز بالبساطة من ناحية عدد المستويات التي يتألف منها، حيث يقتصر على مستويين هما الأسئلة المتقاربة، والأسئلة المتباعدة، كما يتسم بالوضوح من حيث وصفه لهذه المستويات، وتعريفه لها.

وعند مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة ،تبين أن تصنيف سميث لم يلق الاهتمام البحثي الذي لقيه غيره من التصنيفات مثل: تصنيف بلوم، صاحب الحظ الوافر بالبحث، وتصنيف اشنر وجلاجر، وحتى تصنيف ميرل الأحدث نسبيا، وهذا السبب كان الباعث الرئيس الذي دفع الباحثة، لاعتماد تصنيف سميث للأسئلة.

أهمية الدراسة:

تحظى الأسئلة الشفوية في العملية التعليمية بأهمية بالغة، فالسؤال مفتاح هذه العملية، لأنه يحفز الطلبة على التفكير في المادة المدرّسة، ويرفع من مستوى الدافعية لديهم، ويحثهم على استرجاع المعلومات في الوقت المناسب و يساعد على التأكد من حصول عملية التعلم عند الطلبة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة، على اعتبار أنها المحاولة الأولى ـــ حسب علم الباحثةـــ في الأردن التي تبحث في أثر استخدام الأسئلة الشفوية، وفق تصنيف ســـميث (Smith)، وتحاول هذه الدراسة أيضا، أن تربط ما بين استخدام الأسئلة و متغيرات أخرى ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية، وهي التحصيل في مادة التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي، واتجاهات الطالبات نحو تلك المادة، والى جانب ذلك فانه من المتوقع أن تفيد الدراسة في نواحٍ عديدة منها:

1. تقديم توضيح لمجموعة من الأنظمة التصنيفية للأسئلة، والتعريف بشكل مفصـــل بتصنيف ســـميث (Smith) للأسئلة، من حيث المستويات التي يقترحها، وطبيعة هذه المستويات والعمليات العقلية التي تنميها.
2. تقديم المعلومات فيما يتعلق بالأسئلة الشفوية، من حيث أهميتها، ووظائفها وكيفية استخدامها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تؤكد الدراسات والأبحاث على أهمية الأسئلة الشفوية في العملية التعليمية، التي من شأنها أن تسهل مسيرة العملية التعليمية، وتكمن أهمية الدور الذي تؤديه الأسئلة الشفوية، في المساحة الزمنية التي تشغلها، من الوقت المخصص للحصة الصفية في مختلف المواد الدراسية، وهذا ما أشارت إليه الدراسات التي تناولت الممارسات الصفية للمدرسين بالوصف والتحليل، ومن هنا كان لا بد من التوقف عند تساؤل مفاده: هل يمكن أن تحقق مختلف مستويات الأسئلة، الأهداف المرجوة والتي تسعى إليها المباحث الدراسية المختلفة وبنفس الكفاءة؟

وبما أن هذه الدراسة تعنى بمبحث التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن، فان هذا التساؤل يمكن أن يكون على النحو الآتي:

هل تستطيع مختلف مستويات الأسئلة الشفوية الموجهة للطلبة، أثناء تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، والعمل بالسوية نفسها على تحقيق أهداف المادة؟

ولكي تكون الإجابة عن مثل هذا التساؤل دقيقة وموضوعية، تم اعتماد المؤشرين التاليين، ولهما صلة بالموقف التعليمي ويمكن بوساطتهما الاستدلال على مستوى الأسئلة الأكثر فاعلية، في تحقيق أهداف مادة التربية الوطنية والمدنية، وهما:

المؤشر الأول: التحصيل: يكتسب التحصيل أهمية بالغة في العملية التعليمية، فهو أحد نتائج التقويم المعتمدة في العملية التربوية، والتي تعكس مدى تحقق الأهداف المعرفية عند الطلبة، وهو المؤشر المستخدم للدلالة على سلامة سير العملية التعليمية وفق الخطط المرسومة لها.

محددات الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة محدودة التعميم، للأسباب الآتية:

1. صغر عينة الدراسة.
2. الاختيار القصدي لعينة الدراسة.
3. اقتصار عينة الدراسة على الإناث دون الذكور.
4. اعتماد دقة نتائج هذه الدراسة على مدى صدق اختبار التحصيل وثباته، وكذلك مدى صدق وثبات الأداة المعدة لقياس اتجاهات طالبات عينة الدراسة، نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، وعلى مدى سلامة تنفيذ إجراءات التجربة.

مصطلحات الدراسة:

السؤال الشفوي: هو العبارة الاستفهامية التي يوجهها المدرس إلى الطلبة، وتنتمي لمستوى معرفي محدد، وتستدعي استجابة تنتمي لمستوى عقلي محدد، يتفق والمستوى المعرفي للعبارة الموجهة أصلا.

السؤال المتقارب: هو العبارة الاستفهامية التي يوجهها المدرس إلى الطلبة، وتنتمي لمستويات معرفية متدنية، وتستدعي استجابة تنمي مستويات عقلية دنيا، وتكون الإجابة عنها مرتبطة بشكل صريح بالمحتوى المعرفي المتعلم.

السؤال المتباعد: هو العبارة الاستفهامية التي يوجهها المدرس إلى الطلبة، وتنتمي لمستويات معرفية عليا، وتستدعي استجابة تنمي مستويات عقلية عليا، وتكون الإجابة عنها غير مرتبطة بشكل صريح بالمحتوى المعرفي المتعلم.

التحصيل: هو العلامة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على اختبار التحصيل المعد لهذه الدراسة، والتي تشير إلى المستوى المعرفي المحقق، في مادة التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي.

الاتجاه: هو الدرجة الكلية لاستجابات الطالبة على مقياس الاتجاهات المعد لهذه الدراسة، التي تشير إلى قوة وطبيعة اتجاه الطالبات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، وقد يكون هذا الاتجاه إيجابياً أو سلبياً أو محايداً.

التربية الوطنية والمدنية: هي الموضوعات التي تضمنها منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي، والمقرر من وزارة التربية والتعليم، في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي 2001-2002م.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

ان الركن الذي تشغله الأسئلة الشفوية في المكتبة التربوية، ركن يتميز بتعدد مداخله، فهنالك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الأسئلة الشفوية، لكنها تتباين في نظرتها لهذا الموضوع، فقد عالجه بعضها من خلال رصد الممارسات الصفية للمدرسين على أرض الميدان، ومدى إتقانهم لمهارة المساءلة، وبينما تناول البعض الآخر الأسئلة الشفوية من خلال ربطها بمتغيرات أخرى، ومعرفة علاقتها بتلك المتغيرات، ويمكن تصنيف الدراسات التي تناولت موضوع الأسئلة الشفوية إلى قسمين، هما:

أولاً: الدراسات التي رصدت الممارسات الصفية للمدرسين المتصلة بالأسئلة الشفوية.

من أقدم هذه الدراسات الدراسة التي أجراها كوزاك(Guzak, 1967)، والتي تضمنت تحديداً لمستويات من الأسئلة الشفوية التي يطرحها المدرسون، أثناء تدريس القراءة للصفوف التالية: الثاني، والرابع، والسادس الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت بطاقة لتصنيف الأسئلة الصفية وفق تصنيف بلوم (Bloom) باعتماد خمس مستويات، هي: (المعرفة والتذكر، والترجمة، والتطبيق، والاستنتاج، والتقويم) واستمرت عملية رصد الأسئلة الشفوية مدة عشر حصص، كانت النتائج على النحو الآتي: بلغت نسبة أسئلة معرفة الحقائق والتذكر حوالي(4. 70%)، وأسئلة الترجمة (6%) بينما كانت نسبة أسئلة التطبيق (6.52%)، وأسئلة الاستنتاج (2.7%)، وأخيرا بلغت نسبة أسئلة التقويم (15%).

وبـإلقاء نظرة فاحصة على مستويات الأسئلة الشفوية التي تداولها المدرسون، يتضح التحيز الواضـح للأسئلة المحددة بالمستوى الأول والثاني من تصنيف بلـوم، التي بلغت نسبتهـا (76%) بالمقارنة مع نسب الأسئلة الشفوية في بقية مستويات المجال المعرفي.

وفي دراسة ديفز وتينسلي (Davis & Tinsley, 1971) وهدفت إلى تحليل الأسئلة التي استخدمها (44) معلماً، وذلك وفق تصنيف بلوم(Bloom) واستخدم التصنيف باعتماد سبع مستويات،هي: (التذكر والتفسير والترجمة والتطبيق التحليل والتركيب والتقويم)،وباستخدام الإحصاء الوصفي، أظهرت النتائج أن من بين (2600) سؤالاً طرحها الطلاب، كانت نسبة أسئلة التذكر هي النسبة الأعلى، تليها أسئلة التفسير، والترجمة، وكذلك أظهرت الدراسة أن المعلمين تجنبوا استخدام الأسئلة من مستوى التطبيق، والتحليل، والتركيب، و التقويم.

وقد قام الخطيب بدراسة عام (1985)، اهتمت بمعرفة مدى اشتمال أسئلة معلمي الأحياء على جميع مستويات المجال المعرفي، في تصنيف بلوم (Bloom) في مادة الأحياء للصف الثاني الثانوي، عند مدرسي محافظة اربد، وتكونت عينة الدراسة من (133) سؤالاً، من أسئلة المدرسين وجرى تصنيفها وفق تصنيف بلوم(Bloom) للمجال المعرفي، وعرضت على(20) محكماً للتأكد من سلامة عملية التصنيف، وأشارت النتائج إلى أن جلّ تركيز المدرسين، في أسئلتهم الشفوية كان على مستوى المعرفة.

وفي دراسة حميدة عام (1986) المتعلقة بمهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية، قامت بتحليل (97) درساً، وفق تصنيف بلوم (Bloom)، سجلت على أشرطة صوتية لطالبات السنة الثالثة، من قسمي التاريخ والجغرافيا بكلية البنات، في جامعة عين شمس، وذلك أثناء قيامهن

بالتدريس في مدارس إعدادية مختلفة بمدينة القاهرة، وأشارت النتائج إلى أن ما نسبته (81%) من الأسئلة الشفوية التي تطرحها المدرسات كانت من فئة المعرفة، وأن (18%) منها من فئة الفهم والاستيعاب، و(1%) من فئة التقويم، بينما كانت الأسئلة من فئة التطبيق والتحليل والتركيب مهملة تماما.

وقام عصفور بإجراء دراسة عام (1988) هدفت إلى التعرف على مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها عند معلمي التاريخ للصفوف الإعدادية بمدارس وكالة الغوث في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (45) مدرساً ومدرسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، واستخدمت قائمة لتصنيف الأسئلة وفق تصنيف بلوم (Bloom) التي يطرحها المدرسون، خلال (90) درســاً وأشارت إلى: إن معظم أسئلة المدرسين تنتمي إلى أدنى مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم (Bloom)، إذ بلغت نسبتها (7. 94%) من أسئلة المدرسين، مقسمة على النحو الآتي: مستوى المعرفة بنسبة (83.4%)، ومستوى الفهم والاستيعاب (11.3%)، وأن ما نسبته (5.3%) فقط من الأسئلة الشفوية خلال (90) درساً، كانت تركز على مستويات، تنمي العمليات العقلية العليا.

وفـــي دراســـة (ســلوم، 1989) فـــي الجزء الأول منها، تم تحليل واقع اســـتخدام الأســـئلة الصفية في مادة الجغرافيا للمرحلة الإعدادية، في مدارس مديـــنة دمشق،وذلك عن طريق حساب النسب المئوية لهذه الأسئلة، ومقارنتها بالنســـب المئوية للمستويات المعرفية الواردة ضمن أهداف مادة الجغرافيا في المـــرحلة الاعداديـــة بســـوريا، و قـــام الباحـــث بتحليل أسئلة مدرسي مادة الجغرافيا، حسب تصنيف بلوم (Bloom) وتصنيف ساندر(Sandier) بعد اجراء عملـــية توفيق بين التصنيفين، وقد اختيرت عينة عشوائية ممثلة، من مدرسي

الجغرافــيا بالمدارس الإعدادية الرسمية في مدينة دمشق، و بلغ عددهم (36) مدرســاً فــي (31) مدرســة، وجرى تسجيل حصة صفية لكل مدرس على أشــرطة صــوتية، ومن ثم فرغت باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة، وكانت النتائج على النحــو الآتي: مســتوى المعرفــة وبلغــت نســبته (67.76%) ومستوى الفهم (20.17%)، ومستوى التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، كانـــت نســـبها علـــى الـــنحو الآتـــي:(2.17%)،(2.%)،(2.9%)، (22.%) على التوالي.

وتظهر النتائج مدى التركيز على المستويات المعرفية الدنيا، والإهمال الواضح للأسئلة الشفوية من المستويات العليا المتمثلة بالتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتهميش الواضح لأسئلة التقويم.

وأجرت غنيم دراسة عام (1990)، هدفت إلي الكشف عن مستويات الأسئلة الصفية، التي يستعملها مدرسو المرحلة الابتدائية العليا في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (64) مدرساً ومدرسة، من مدرسي مادة العلوم في مدراس وكالة الغوث، وسجلت حصة واحدة لكل مدرس، وأعدت قائمة لتصنيف أسئلة المدرسين، وفق المستويات العقلية التي تنميها اعتمادا على تصنيف ساندر(Sandier) للأسئلة، واستبعاد الأسئلة التي لا تتعلق بالمحتوى المعرفي للمادة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن نمط الأسئلة الأكثر شيوعا لدى المدرسين، كان أسئلة المعرفة والتذكر إذ بلغت نسبتها(77.9%) تليها في الشيوع أسئلة الشرح والتفسير، بنسبة (15.14%) ثم أسئلة الترجمة، والتحليل، والتطبيق، إذ بلغت نسبتها على التوالي (3.6%)، (3.3%)، (5.5%)، ولم توجد أي أسئلة ضمن مستوى التركيب أو التقويم.

وقامت حادر عام (1991) بدراسة هدفت إلى الكشف عن المستويات المعرفية للأسئلة الشفوية، من جانب مدرسي مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (60) مدرساً ومدرسة، وأفادت النتائج: أن جلّ تركيز أسئلة المدرسين الشفوية، كان على المستويات المعرفية الدنيا، إذ بلغت نسبتها (79.6%) من أسئلة المدرسين، مقسمة على النحو الآتي: (47.2%) من مستوى المعرفة و (32.4%) من مستوى الاستيعاب، وبلغت نسبة بقية المستويات المعرفة العليا (20.4%) من أسئلة المدرسين.

أما دراسة الشهراني عام (1993) فركزت في أحد أبعادها، على تحليل مستويات الأسئلة الشفوية، التي يستخدمها مدرسو مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (22) مدرسا من خريجي كليات التربية ومراكز العلوم والرياضيات،وأشارت النتائج إلى: أن أكبر نسبة من الأسئلة التي صاغها مدرسو العلوم، كانت من مستوى المعرفة، وبلغت نسبتها (86%)، وتلتها الأسئلة الشفوية من مستوى الفهم بنسبة (26%)، أما مستوى التطبيق، فكان نصيبه (5%)، ثم مستوى التحليل الذي بلغت نسبته (1%)، وفيما يتعلق بمستويي التركيب والتقويم، فلم يتم طرح أي سؤال ضمن هذين المستويين.

وفي دراسة أجراها (فخرو،2001) هدفت إلى معرفة مستوى واتجاه السؤال الشفوي الذي يطرحه مدرس جغرافية السكان، ومعرفة نسبة ما يستغرقه المدرس من وقت في حديثه من مجموع الوقت الكلي، واعتمدت الدراسة على ملاحظة جميع مدرسي مادة جغرافية السكان في المدارس الثانوية بدولة البحرين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1997/1996، والبالغ عددهم (4) مدرسين و(11) مدرسة، وبواسطة استخدام آلة تسجيل صوتي وساعة إيقاف وبطاقة ملاحظة من إعداد الباحث بناءً على تصنيف

بلوم.وتم تفريغ الأسئلة التي طرحت خلال المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة، والتي بلغ مجموعها (2074) في جداول خاصة، وجرى تحليل وتصنيف هذه الأسئلة، واستخدمت معادلة النسبة البسيطة لمعالجة البيانات، واستخراج النتائج التي أظهرت ما يلي:

1. أن (77.38%) من مجموع الأسئلة الشفوية التي رصدت، تنتمي للمستويات المعرفية الدنيا.
2. أن حديث المدرس يشغل ما نسبته (77%) من الوقت المخصص للحصة الصفية.

وتتبدى للمتتبع لهذا النمط من الدراسات، ملاحظتان:

الملاحظة الأولى: أن الممارسات الصفية المتعلقة بالأسئلة الشفوية، التي حددتها ستيفن، (Steven) عام (1912) في بداية القرن الماضي ما زالت متشابهة، مع الممارسات التي وصفتها أحدث الدراسات التي تم إيرادها، وهى دراسة فخرو (2001)، إذ أجمعت هذه السلسلة الطويلة من الدراسات، على أن جلّ تركيز أسئلة المدرسين على، المستويات المعرفية الدنيا، المتمثلة بالقدرة على الحفظ والاستيعاب في أحسن الأحوال وفي مختلف المواد الدراسية، التي كانت موضع اهتمام الدراسات المذكورة.

الملاحظة الثانية التي تظهر بشكل واضح لا لبس فيه، هي أن تصنيف بلوم (Bloom) يفرض نفسه بقوة، على أغلب الدراسات التي تناولت موضوع الأسئلة الشفوية، ضمن هذا النمط من الدراسات، وذلك من خلال اعتماد هذا التصنيف بمستوياته المتعددة، في إعداد قوائم تصنيف أسئلة المدرسين الشفوية وتحليلها.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الأسئلة الشفوية، وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

أجرى راين (Ryan, cited in Wiallard,1977) دراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر الأسئلة ذات المستوى المعرفي المرتفع، والأسئلة ذات المستوى المعرفي المنخفض، عند استخدامها مع الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط، والأقل من المتوسط، على التحصيل بمادة الدراسات الاجتماعية، وتألفت عينة الدارسة من (104) طلاب، من الصفين: الرابع والخامس الابتدائي اختيروا بصورة عشوائية، وقد تم تعريض الطلاب إلى برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أشهر، وبعدها جرى توزيعهم على أربع مجموعات، خضعت للتجربة لمدة ستة أسابيع، وبعد انتهاء فترة التجريب، تعرضوا لاختبار بعدي تألف من (142) سؤالاً مقسمة على النحو الآتي: (70) سؤالاً من المستويات المعرفية الدنيا و(72) سؤالاً تمثل مستويات معرفية عليا، ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على مستوى(α =.05)، طبق اختبار تحليل التباين الثنائي (ف)، ودلت نتائج التحليل أن الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا هي إحدى الاستراتيجيات الفعالة لإحداث مستوى عالٍ من التحصيل.

وأجرى مارتين (Martin,1979) دراسة، هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأسئلة الشفوية التي تنمي مستويات عقلية عليا، ومستويات عقلية دنيا، وبين تحصيل الطلاب في مجموعة من المواقف التدريسية بمادة الدراسات الاجتماعية.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين، من طلبة الصف السابع قدرت بـ(84) طالباً، ودرست كلتا المجموعتين موضوعات دراسية محددة ودرست المجموعة التجريبية الأولى المادة باستخدام أسئلة شفوية تنمي مستويات عقلية عليا، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية المادة باستخدام أسئلة شفوية تنمي مستويات عقلية دنيا.

وبعد انتهاء فترة التجريب خضعت كلتا المجموعتين إلى اختبار تحصيل، وطبق الإحصائي(ت) للعينات المستقلة لتحليل البيانات لمعرفة إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α =.05)، فكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=.05)، ما بين متوسطات التحصيل المتحققة، ومستوى الأسئلة الشفوية التي يمكن أن يستخدمها المدرس. وأشار مارتين إلى أن استخدام أسئلة شفوية من مستوى معين، دون غيره من المستويات في الحصة، لا يحقق أي أثر إيجابي في تحصيل الطلبة، سواء كانت الأسئلة تنمي مستويات عقلية عليا أو تنمي مستويات عقلية دنيا، ولكن استخدام أسئلة متنوعة من عدة مستويات، يؤدي إلى أثر أكبر على مستوى التحصيل، من استخدام أسئلة من مستوى معين دون غيره.

وأجرى هانسن (Hansen, 1981) دراسة هدفت إلى المقارنة ما بين أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات في طرح الأسئلة الشفوية، على التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية، وهذه الإستراتيجيات هي: استراتيجية الأسئلة المتمايزة، التي تتطلب مستويات عقلية عليا أثناء تقديم الاستجابة، واستراتيجية الأسئلة السابرة، والاستراتيجية التي يتبعها المدرسون فعليًا وهي الإستراتيجية التقليدية.

وتم توزيع طلبة الصف الثاني على ثلاث مجموعات بشكل عشوائي واستخدمت الإستراتيجيات التي حددها الباحث أثناء التدريس، واعتمدت موضوعات دراسية محددة، وبعد انتهاء فترة التجريب المحددة مسبقا تم تطبيق اختبار تحصيلي.

ولاختبار الفروق الموجودة بين هذه الأوساط الحسابية، فيما إذا كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =.05)، تم تطبيق اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، وأشارت النتائج أن الفروق بين المتوسطات الحسابية، ذات دلالة إحصائية، وأن المجموعة التي درست بواسطة استخدام إستراتيجية الأسئلة المتمايزة، التي تتطلب الإجابة عنها مستوى معرفي مرتفع، قد حققت أعلى مستوى تحصيل .

وفي دراسة أجراها كل من اوتو وسشوك (Otto & Schuck, 1983) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الأسئلة الشفوية ذات المستوى المعرفي المرتفع، بالمقارنة مع إستراتيجية الأسئلة الشفوية ذات المستوى المعرفي المنخفض، على التحصيل في مادة العلوم.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي، وتم توزيع الطـلبة علــى مجموعتين بشــكل عشوائي، واعتبرت إحدى المجموعتين التجريبيتين ضابطة، والمجموعة الثانية تجريبية، وعقد لمدرسي المجموعة التجريبيــة برنامــج تدريبي في طرح الأســئلة الشــفوية، وصيــاغتها، واستخداماتها، ولم يخضع مدرسو المجموعة الضابطة لأي تدريب، وأعدت بطاقة ملاحظة لتسجيل المــلاحظات، بخصــوص أداء المدرســين في كلتا المجموعتين، خلال تدريس وحدتين من مادة العلوم.

وبعد انتهاء فترة التجريب، بينت نتائج اختبار التحصيل، والملاحظات المدونة أثناء فترة التجريب، اشتمال الأسئلة الشفوية لمدرسي المجموعة التجريبية، عــلى جميــع المستويات المعرفية في تصنيف بلوم (Bloom)، أما مدرسي المجموعة الضابطة، فلم تكن كذلك.

ولتحليل نتائج اختبار التحصيل استخدم الإحصائي (ت) للعينات المستقلة، إذ بينت النتائج أن الفــروق بيــن متوســطي تحصيل المجموعة التجريبية الضابطة، والتجريبية، ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =.05)، وباستخدام اختبار المقارنات البعدية، تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، التي استخدم مدرسوها إستراتيجية الأسئلة الشفوية ذات المستوى المعرفي المرتفع.

وقد أجرى بيجي (Buggey, cited in Dellon,1986) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة الشفوية على تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، موزعين على مجموعتين تجريبيتين، وتم تدريس المجموعة الأولى أحد موضوعات الدراسات الاجتماعية، باستخدام أسئلة شفوية تنمي مستويات عقلية دنيا، مثل القدرة على الحفظ والاستيعاب، أما المجموعة التجريبية الثانية، فجرى تدريسها الموضوع نفسه، ولكن باستخدام أسئلة شفوية تنمي مستويات عقلية عليا، مثل: القدرة على التطبيق، والتحليل، والإبداع، وإصدار الأحكام.

وبعد انتهاء التجربة أجرى الباحث لأفراد المجموعين التجريبيتين اختباراً بعدياً يقيس قدراتهم في التحصيل، وباستخدام الإحصائي (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبيتين عند مستوى (α =.05) كانت النتيجة، أن هنالك فروقاً ذات دلالة احصائية، كما أظهر اختبار المقارنات البعدية، أن الفروق كانت لصالح المجموعة التي تم تدريسها باستخدام أسئلة شفوية تنمي مستويات عقلية عليا.

وفي دراسة كال (Kale) المشار إليها في (سلوم،1989) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسئلة معرفية تنمي عمليات عقلية عليا، في مواقف الطلبة اتجاه مواضيع محددة متعلقة بالمنهاج المدرس، وقد خضع (700) طالباً، موزعين على (24) مدرسة في مقاطعتين بولاية سان فرانسيسكو، إلى عملية التجريب، لمدة ثلاثة أشهر، وتمثلت في تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات، وتم تدريس كل مجموعة، باستخدام نسبة معينة من الأسئلة الشفوية، التي تنمي مستويات معرفية محددة.

وبعد انتهاء فترة التجريب طبق مقياس اتجاهات، للتعرف على أثر هذه المستويات المعرفية المختلفة من الأسئلة الشفوية، على مواقفهم تجاه المواضيع المعينة لأغراض الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن الأسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية العليا، التي يطرحها المدرسون، هي أسئلة فعالة جداً في تعزيز المواقف الإيجابية التي يكونها الطلبة نحو المواضيع التي درسوها و تقويتها.

وهنالك دراسة (التل ومقدادي،1989) التي هدفت إلى اختبار أثر استخدام الأسئلة الشفوية التي تتطلب قدرات عقلية عليا، في الاستيعاب القرائي بمادة اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبةً، توزعوا بطريقة عشوائية على مجموعتين: المجموعة الأولى، وهي الضابطة التي درس أفرادها مادة اللغة العربية، باستخدام أسئلة ذات مستويات معرفية دنيا.

المجموعة الثانية وهي المجموعة التجريبية التي درس أفرادها مادة اللغة العربية، باستخدام أسئلة شفوية ذات مستويات معرفية عليا.

وبعد انتهاء فترة التجريب طبق اختبار استيعاب قرائي على أفراد الدراسة مكون من (50) فقرة، ولاختبار دلالة هذه الفروق على مستوى (α =.05) اســتخدم اختبــار (ت) للعينات المستقلة، وقد كشفت النتائج، أن الفروق بين المتوسطات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =.05).

وأجرى سلاتر ودواير (Slater & Dwyer,1996) دراسة هدفت إلى ملاحظة الأثر التعليمي لاستخدام استراتيجيات، وأنواع مختلفة ومتفاعلة من الأسئلة الشفوية على التحصيل، وهذه الاستراتيجية مقسمة إلى ثلاث مراحل، هي:

أسئلة الإدخال: وهي تساعد الطلبة على الاستذكار، وجمع المعلومات التي تتعلق بالحقائق والمفاهيم.

أسئلة المعالجة: وهي التي تساعد الطلبة على الاستيعاب، وتذوق المعلومات عن طريق محاولة الربط بينها.

أسئلة المخرجات: وهي التي تساعد الطلبة على أداء ما تم تطبيقه وتقييمه.

وتضمنت عينة الدراسة (62) طالباً من طلاب الصف التاسع، تم اختيارهم عشــوائياً وتقســيمهم إلى أربع مجموعــات تجريبية، وقد اشتملت التجربة على تدريس الطلبة محتوى معرفي خاص بوظيفة القلب، ثم أعقب ذلك اختباراً تحصيلياً من إعداد الباحث، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى (α =.05) بين مستوى إجابة الطلبة، على اختبار التحصيل، يعزى للأنواع المختلفة من الأسئلة المطروحة.

وفي الدراسة التي أجراها شي (She, 2001) في تايون، التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين المعلم، وجنس الطالب وأثره على مستوى المساهمة الصفية، أثناء اعتماد طريقة المساءلة في التدريس لتدريس مادة الأحياء في

مدرسة ثانوية، تحتوى على مجوعتين من الطلبة الذكور والإناث، ومن مستويات تحصيلية مختلفة، وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: هل يوجد أثر دال إحصائيا، لاختلاف جنس الطالب ودرجة تفاعله، مع مدرسة الأحياء في كلتا مجموعتي التجريب،عند استخدام طريقة المساءلة في التدريس؟

وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف السابع، وتألفت عينة الدراسة من (90) طالباً موزعين على شعبتين: الشعبة الأولى وتضم ذوي التحصيل المرتفع في مادة الأحياء، وتتألف من(46) طالباً منهم(23) طالبة،و(23) طالباً، والشعبة الثانية وتضم ذوي التحصيل المنخفض في مادة الأحياء، وتتألف من (44) منهم (21) طالبة، و(23) طالباً.

وقـــد بلغ متوسط علامات الطلبة في الشعبة العالية التحصيل في مادة الأحـــياء (84.4 %) بيـــنما فـــي الشعبة المنخفضة التحصيل في مادة الأحياء (71)، وتـــم تصوير (30) حصة، بـــواقع حصتين في الأسبوع للشعبتين في الفصـــل الدراســـي الأول، وحصـــة واحدة في الأسبوع في الفصل الدراسي الثاني، وكانت مدة الحصة الصفية (50) دقيقة.

ونظمـــت ســـجلات توضح طبيعة ومستـــوى التفـــاعل، بيـــن الطلبة والمدرسة وذلك بناء على أنظمة معتمدة، وتم التحقق من ثبات هذه الأنظمة، واستخدم الإحصاء الوصفي لاستخراج المتوسطات الحسابية، واعتمد في التدريس أربعة أنواع من الأسئلة، صنفت بناءً على تعقد مستواها على النحو الآتي: أسئلة الطريقة أو الإجراءات، وأسئلة الإنتاج، وأسئلة العمليات، وأسئلة التقييم. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسة سألت في الحصة الواحدة ما معـــدله (22) سؤالاً للشعبتين كلتيهما، ومجموع الأسئلة التي طرحت أثناء

تدريس الشعبة ذات التحصيل المرتفع كان (581) سؤالاً، أجاب الطلاب (ذكور واناث) منهـا عن(456) سؤالاً بنسبة (78%)، بينما طرح في الشعبة ذات التحصيل المنخفض(500) سـؤالاً، أجـاب الطلاب (ذكور وإناث) منها (287) بنسبة (57%).

وأن هنالك فروقاً دالة عند مستوى (α =.01) بين الذكور والإناث في درجة التفاعل مع مدرسة الأحياء في مجموعتي التجريب كلتيهما، عند استخدام طريقة المساءلة، ولمختلف أنواع الأسئلة المطروحة، وجد أن طالبات المجموعـة التجريبيـة حققن مسـتوى تفاعل بتجاوبهن مع الأسئلة المطروحة عليهن، أعلـى بالمقـارنة مع طـالبات المجموعة التجريبية ذات التحصيل المرتفع، وبالنسبة لمختلف أنواع الأسئلة.

إن المتتبع للدراسات السابقة يجد أن نتائجها لم تجمع على تأييد الافتراض القائل أن هنالك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات علامات الطلبة، على اختبارات التحصيل، تعزى لاختلاف مستويات الأسئلة الشفوية المستخدمة في التدريس.

فبينما تشير دراسة كل من: راين (Ryan, cited in Willard, 1977)، وهانسن (Hansen, 1981)، وأتو وشوك (Otto & Schuc, 1983) وبيجي (Buggey, cited in Dean, 1986) إلى العلاقة الموجبة التي تربط بين استخدام المدرسين للأسئلة الشفوية ذات المستوى المعرفي المرتفع، والتحصيل، وهي بذلك تتفق والأدب النظري المتخصص بالأسئلة الشفوية، والشروحات التي أظهرت أهـمية الدور الذي تؤديه الأسئلة الشفوية، التي تنتمي إلى المستويات المعـرفية العليا، في تحسين مستويات التحصيل التي يمكن أن يحققها الطلبة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة/ لواء ماركا للفصل الثاني من العام الدراسي (2001-2002)، البالغ عددهم(7228) طالباً وطالبة، وتألفت عينة الدراسة من(84) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، موزعات على ثلاث شعب بواقع (28) طالبة لكل شعبة، وتم اختيار الشعب الثلاث بطريقة عشوائية، من بين أربع شعب، وهي: الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى، والشعبة(ج) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية، والشعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الثالثة، في مدرسة أم الحكم الثانوية للبنات، وكان اختيار المدرسة قصدياً، وذلك للأسباب الآتية:

1. قرب المدرسة من مكان إقامة الباحثة.
2. تقديم المدرسة كافة التسهيلات التي تحتاجها الدراسة.
3. احتواء المدرسة على أربع شعب من الصف الثامن الأساسي، مما أتاح إمكانية الاختيار العشوائي للشعب التي ستتعرض للتجربة.

أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الأدوات التالية:

أولاً: اختبار التحصيل:

لتحقيق هدف الدراسة، المتمثل بمعرفة أثر استخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والدمج بينهما وفق تصنيف سميث(Smith)، على تحصيل

طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية، تم اعداد اختباراً تحصيلياً، لقياس تحصيل أفراد عينة الدراسة.

تم اعداد اختبار تحصيلي مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وفقاً للخطوات التي حددتها الناشف (1997)، على النحو الآتي:

1. حددت نواتج التعلم المقصودة/ الأهداف التي تسعى المادة المعينة لأغراض الدراسة، من الفصل الثاني لكتاب التربية الوطنية والمدنية، المقرر على طلبة الصف الثامن، إلى بلوغها،والمتمثلة في الأهداف العامة والأهداف السلوكية، للمجال المعرفي وفق تصنيف بلوم (Bloom)، وذلك في ضوء تحليل المحتوى المعرفي للمادة.
2. تم تقدير عدد فقرات اختبار التحصيل، بعد استشارت مدرسة المادة، وبالاستناد إلـــى الزمن المخصــــص لإجــــراء الاختبـــار، وهو (45) دقيقة.
3. أعدّ جدول مواصفات، ويبين الملحق رقم (1) جدول المواصفات، وهذا الجدول يحتوى على بعدين، أحدهما يمثل أهمية نواتج التعلم المقصودة/ الأهداف، وفق تصنيف بلوم (Bloom) ومقدرة بالنسب المئوية، والبعد الآخر يمثل أهمية المحتوى المعرفي، الذي يمكن من خلاله بلوغ هذه النواتج، وهو مقدر بالنسبة المئوية، وذلك على النحو الآتي:

$$\text{أهمية نواتج التعلم/ الأهداف} = \frac{\text{نسبة وجود كل مستوى من مستويات الأهداف}}{\text{النسبة الكلية لجميع مستويات الأهداف}} \times 100$$

$$\text{أهمية المحتوى المعرفي} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتنفيذ كل محتوى معرفي}}{\text{العدد الكلي للحصص المخصصة للمادة}} \times 100$$

4. صياغة فقرات الاختبار، التي بلغ مجموعها (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويعود هذا الاختيار، إلى الدقة التي يتميز بها هذا النوع من الاختبارات، إضافة إلى سهولة تصحيح الفقرات (الناشف،1997).

5. وللتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه على (10) محكمين، ثلاثة منهم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وثلاثة من مشرفي التربية العملية بكلية العلوم التربوية، في الجامعة الأردنية، وأربع من مدرسات مادة الدراسات الاجتماعية للصف الثامن، وسلم لكلٍ منهم نسخة من الاختبار بصورته الأولية، ومرفق بجدول المواصفات الذي تم إعداده،ليقوم كل منهم بإبداء رأيه، في مدى تمثيل هذه الفقرات وشمولها لمحتوى الوحدات المعينة لأغراض الدراسة، ومدى قيامها بقياس الأهداف الموضوعة، وإعطاء الملاحظات بخصوص دقة الصياغة اللغوية، ووضوحها لكل من الأسئلة والبدائل.

6. وفي ضوء الآراء التي قدمها المحكمون، تم تعديل مجموعة من الفقرات، وذلك لضعف الصياغة اللغوية للفقرة، وقد بلغ عددها (7) فقرات، وكان هنالك تعديل لفقرتين نظراً لتضمنها أكثر من إجابة صحيحة.

7. حددت تعليمات الاختبار، التي تعطي للطالبات فكرة موجزة عن هذا الاختبار، وترشدهن إلى الطريقة السليمة في الإجابة عن فقراته.

8. أعدت ورقة للإجابة عن فقرات الاختبار، ووضع مفتاح للإجابة عنها، وخصص للإجابة الصحيحة عن كل فقرة علامة واحدة، في حين خصصت العلامة (صفر) عن الإجابة الخاطئة، أو لعدم الإجابة.

9. ولقياس ثبات الاختبار، تم تطبيقه على عينة من طالبات الصف الثامن، من خارج عينة الدراسة وبلغ عدد أفرادها(35) طالبة، وحسب معامل الثبات، باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبواسطة معادلة سبيرمان براون، بلغت قيمة معامل الثبات (92%)، وتعتبر هذه القيمة مؤشرا جيدا ومقبولا لأغراض الدراسة الحالية (عيسوي،1990).

10. حللت فقرات الاختبار، بهدف استخراج معامل التمييز، ودرجة الصعوبة لكل فقرة، وقد اعتمدت النسب التي أشار إليها أحمد(1981)، والمتعلقة بمعامل التمييز ودرجة الصعوبة، وجرى استبعاد الفقرات التي قلت درجة صعوبتها عن (35%)، والفقرات التي زادت درجة صعوبتها على (75%)، وقد بلغ عددها فقرتين، وهما:(16.11) كما استبعدت الفقرات التي كان معامل تمييزها سالباً، والتي بلغ عددها (4) فقرات، وهي: (29,19,15,8)، من فقرات الاختبار، الذي أصبح يتكون في صورته النهائية من (30) فقرة، كما يبين الملحق رقم(2).

ثانياً: مقياس الاتجاهات:

ولتحقيق الشق الثاني من هدف الدراسة، والمتمثل بمعرفة أثر استخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة، والدمج بينها وفق تصنيف سميث (Smith) على اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس اتجاهات الطالبات قبل البدء بتطبيق التجربة وبعده، وتكون مقياس الاتجاهات بصورته النهائية من (30) فقرة كما هو موضح في الملحق رقم (3).

واتبعت الخطوات الآتية في تطوير مقياس الاتجاهات:

1. تم اعداد استبانه استطلاعية، تم توزيعها على عينة من طالبات الصف الثامن، من خارج عينة الدراسة، تضمنت ثلاثة أسئلة مفتوحة، هي:
   أ. ما الأمور التي تفضلينها في مادة التربية الوطنية والمدنية ؟
   ب. ما الأمور التي لا تفضلينها في مادة التربية الوطنية والمدنية ؟
   ج. هل لديك اقتراحات يمكن أن ترفع من سوية المادة وتجعلها أفضل ؟
2. الاطلاع على الأدب السابق، المتعلق بالاتجاهات والميول وكيفية قياسها،واستخلاص بعض الفقرات من الاستبانة الاستطلاعية، التي تمثل اتجاهات الطالبات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية.
3. بالاستعانة بالخطوات السابقة، وضعت قائمة أولية من الفقرات التي تمثل اتجاهات الطالبات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية بواقع (50) فقرة .
4. عرضت القائمة الأولية على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص، من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة مؤتة، والجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وذلك لإبداء الرأي حول الفقرات، من حيث وضوح الصياغة، ودرجة تمثيل الفقرات للسمة المقاسة.
5. أجريت بعض التعديلات، على فقرات مقياس الاتجاهات، في ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم، وقد رأى المحكمون أن هذا المقياس يعنى بقياس بعد واحد هو اتجاه الطالبات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، وبناءً على ذلك كان التوجه نحو تقليص فقرات المقياس إلى

(30) فقرة،على اعتبار أن المقياس بهذا العدد من الفقرات، كافٍ لتحقيق الغرض المعد من أجله.

6. استخرج ثبات مقياس الاتجاهات، بعد أن طبق المقياس على عينة من طالبات الصف الثامن، من خارج عينة الدراسة، مكونة من (50) طالبة وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة كرنباخ ألفا وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.75)، واعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

وغدت الأداة المعدة لقياس اتجاهات الطالبات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، تتكون بصورتها النهائية من(30) فقرة.

تنفيذ التجربة:

اعتمد تنفيذ التجربة على ثلاثة مكونات هي: الأسئلة الشفوية التي وجهت للطالبات، والخطط اليومية المتعلقة بالموضوعات المعينة لأغراض الدراسة، واستراتيجية توجيه الأسئلة الشفوية، وفيما يلي توضيح لهذه المكونات:

أولاً: الأسئلة الشفوية: تم إعداد الأسئلة الشفوية، التي ستدرس للمجموعات الثلاث وفق تصنيف سميث (Smith) للأسئلة على النحو الآتي:

1. المجموعة الأولى: تم تدريسها باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة.
2. المجموعة الثانية: تم تدريسها باستخدام الأسئلة الشفوية المتباعدة.
3. المجموعة الثالثة: تم تدريسها باستخدام الأسئلة الشفوية المتنوعة، وهي تمثل الدمج بين الأسئلة المتقاربة والمتباعدة.

واتبعت الخطوات الآتية في إعداد الأسئلة الشفوية للمادة العلمية المشمولة بالدراسة:

1. تعيين المادة المعتمدة لأغراض الدراسة، من كتاب التربية الوطنية والمدنية للفصل الثاني للعام الدراسي 2002/2001، المقرر من وزارة التربية والتعليم، في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، وتتألف المادة من ثلاث وحدات، هي:

الوحدة الأولى: مفاهيم ومؤسسات اجتماعية، وتتألف من عشرة دروس هي:

العلاقات الأسرية، الحياة الخاصة والحرية الشخصية، تنظيم الأسرة وأهميته، ونماذج من العادات والتقاليد الإيجابية ونماذج من العادات والتقاليد السلبية، والشباب، ومشكلات الشباب، والانحراف، وجائزة الحسن للشباب، ووزارة الشباب.

الوحدة الثانية: أشكال التفكير، وتتألف من ثلاثة دروس هي:

التفكير الأسطوري والتفكير العلمي وخصائصهما، وبنية التفكير الفلسفي وخصائصه، التفكير الديني.

الوحدة الثالثة: السيرة الحضارية للأردن، وتتألف من أربعة دروس هي:

العقبة في الوقت الحاضر، وأهم آثار العقبة والموقر الموقع وأهم الآثار، واربد التطور التاريخى والحضاري لمدينة اربد، وبيت راس الموقع وأهم الآثار.

2. الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بتحليل المنهاج، وكيفية إجراء تحليل المحتوى المعرفي للوحدات المحددة للدراسة من مادة التربية الوطنية والمدنية.

3. تحديد الأسس التي ستعتمد أثناء التحليل، وذلك بصياغة تعريف محدد لكل عنصر من العناصر، التي يتألف منها المحتوى المعرفي، وهي: الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات.

4. إعداد قوائم بالعناصر، التي يتألف منها المحتوى المعرفي للوحدات المعينة لأغراض الدراسة.

5. تعيين الأهداف التي تسعى إلى بلوغها المادة التعليمية المحددة، وتم ذلك على النحو الآتي:

أ. كتبت الأهداف العامة التي حددها دليل المعلم لمادة التربية الوطنية والمدنية، التي تتعلق بالوحدات المعينة للدراسة.

ب. اشتقت الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس، في ضوء الأهداف العامة التي حددها دليل المعلم للوحدات التي تألفت منها المادة، وفي ضوء نتائج تحليل المحتوى الذي خضعت له تلك الوحدات.

ج. اشتملت الأهداف على المستويات الستة التي أوضحها بلوم (Bloom) في تصنيفه للمجال المعرفي للأهداف.

د. وبناءً على قوائم الأهداف السلوكية المعدة، وضعت قائمة أولية بالأسئلة الشفوية، التي ستستخدمها المدرسة أثناء تدريس طالبات مجموعات الدراسة الثلاث من الصف الثامن الأساسي، وفق تصنيف سميث (Smith) للأسئلة.

6. عرضت قائمة الأسئلة الشفوية المعدة، على (10) من المتخصصين في أساليب التدريس، من أعضاء هيئة التدريس في كل من: جامعة مؤتة والجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وذلك بهدف التأكد من وضوح

صياغة الأسئلة الشفوية، ودرجة انتمائها لمستويات الأسئلة في تصنيف سميث (Smith)، والتأكد من سلامة صياغتها ووضوحها.

7. الاستفادة من الملاحظات المقترحة من قبل المحكمين، وفي ضوئها أجريت التعديلات المناسبة.
8. وضعت قائمة نهائية بالأسئلة الشفوية، وفق تصنيف سميث (Smith) وهي التي زودت بها المدرسة التي تولت تدريس مجموعات الدراسة الثلاث من الصف الثامن الأساسي.

ثانياً: الخطط اليومية:

تم تحضير ثلاثة نماذج من الخطط اليومية، لدرس تنظيم الأسرة وأهميته، أحد دروس الوحدة الأولى، وتضمنت كل خطة نموذج الأسئلة الشفوية الذي سيستخدم في تدريس كل مجموعة تجريبية، وقد أعدت هذه الخطط على النحو الآتي:

1. تحديد الأهداف السلوكية.
2. تحديد الوسائل والأنشطة التي سيتم استخدامها لتنفيذ كل هدف من الأهداف المرسومة، وتوضيح طريقة تنفيذ الدرس والمتمثلة بسلسلة من الخطوات، هي:

الخطوة الأولى: التمهيد للدرس، وفيها توجه المدرسة انتباه الطالبات إلى موضوع الدرس، بتوضيح عنوان الموضوع الذي سيدرس، وتدوينه على السبورة، واستعراض الأهداف المرجو تحقيقها.

الخطوة الثانية: تبدأ عملية استكشاف المعلومات، والخبرات السابقة المتعلقة بموضوع الدرس، عن طريق توجيه الأسئلة مباشرة، أو بعد القيام

بمجموعة من الأنشطة المحضرة مسبقاً، مثل عرض فيلم يتعلق بموضوع الدرس.

الخطوة الثالثة: ينتج عن الأنشطة السالفة الذكر مجموعة من الأفكار، وهي تمثل محور موضوع الدرس، وعندها تطرح المدرسة مجموعة أخرى من الأسئلة الشفوية، بهدف تناول تلك الأفكار بالشرح، والتوضيح، والمقارنة، واستخلاص النتائج.

3. تحديد إجراءات التقويم، التي ستستخدمها المدرسة، للتحقق من مدى بلوغ الأهداف المرسومة للدرس، وذلك ضمن فترة زمنية محددة، هي الحصة الصفية، ومدتها (45) دقيقة، تعمل المدرسة فيها على إجمال موضوع الدرس، بطرح مجموعة من الأسئلة، أو قيام الطالبات بنشاط، مثل تقديم تلخيص شفوي أو مكتوب للأفكار التي تضمنها الدرس.

عرض الخطط اليومية المعدة، على (10) من المتخصصين في أساليب التدريس، من أعضاء هيئة التدريس في كل من: جامعة مؤته والجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وقد كانت ملاحظات أولئك المحكمين إيجابية، إذ أشارت إلى أن الخطط سليمة البناء، وتخدم أهداف الدراسة بصورتها الحالية، ويبين الملحق رقم (4) الخطط اليومية بصورتها النهائية.

ثالثاً: استراتيجية طرح الأسئلة الشفوية:

1. تطرح المدرسة السؤال الشفوي، بشكل واضح على طالبات الصف ككل.
2. إعطاء الطالبات وقتاً للتفكير بالسؤال، حسب طبيعته، وما يتطلبه من وقت.
3. اختيار طالبة لتقديم الإجابة عن السؤال المطروح.

4. تمنح الطالبة وقتاً إضافياً، للتوسع في الإجابة المقدمة، أو بلورتها، أو إعادة صياغتها، إذا لم تكن الإجابة دقيقة.
5. تقييم الإجابة المقدمة، وفي ضوء ذلك تقرر المدرسة إذا كانت ستعيد توجيه السؤال، مرة أخرى على الطالبات، بهدف التعديل أو التوضيح بشكل أعمق.
6. عدم الابتعاد عن موضوع الدرس، وإذا تشعبت المناقشة حول نقطة أو اكثر، ينبغي تدخل المدرسة للعودة بالنقاش إلى الموضوع الرئيس.
7. التأكد من أن مختلف الإجابات قد سمعت من الجميع.
8. تشجيع الطالبات على المشاركة، وعدم حصر النقاش في دائرة مغلقة بين الطالبة والمدرسة واحترام الإجابات المقدمة، حتى لو كانت غير صحيحة وغير دقيقة، والابتعاد عن أسلوب التهكم والسخرية أثناء تقديم الإجابة.

الإجراءات:

لتحقيق أهدف الدراسة الحالية، تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

1. اعتماد تصنيف سميث (Smith) للأسئلة، وذلك لتصنيف الأسئلة الشفوية، التي ستستخدم في تدريس مادة التربية الوطنية للصف الثامن الأساسي لمجموعات الدراسة الثلاث.
2. إعداد الأسئلة الشفوية، التي ستستخدم في تدريس طلبات مجموعات الدراسة الثلاث.
3. إعـداد الخطـط اليوميـة، التي ستستخدم في تدريس مجموعات الدراسة الثلاث لكل موضوع من موضوعات مادة التربية الوطنية

والمدنية للصف الثامن الأساسي، التي تتألف منها الوحدات الدراسية المعينة لأغراض الدراسة.

4. عرض الأسئلة الشفوية، والخطط اليومية المعدة، على مجموعة من المحكمين؛ بهدف التأكد من سلامة بناء الخطط اليومية وخدمتها لأهداف الدراسة، ومدى وضوح صياغة الأسئلة الشفوية، ومدى تمثيلها لمستويات تصنيف سميث للأسئلة، وقد أجريت التعديلات في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم.

5. إعداد اختبار تحصيل لقياس تحصيل الطالبات عينة الدراسة، في مادة التربيـــة الوطنيـــة والمدنية للصف الثامن الأساسي، واستخرج صدق المحتوى للاختبار، بعرضه على مجموعة من المحكمين، ومن ثم استخرج معامل ثبات الاختبار، بواسطة استخدام طريقة التجزئة النصفية، وبلغ(92%).

6. تم تحليل فقرات الاختبار، وجرى استبعاد الفقرات التي قلت درجة صعوبتها عن (35%)، والفقرات التي زادت درجة صعوبتها على (75%)، وقد بلـــغ عددها فقرتـــين، وهما: (11،16) كما استبعدت الفقرات التي كان معامل تمييزها سالباً، والتي بلغ عددها (4) فقرات، وهي:(8،15،19،29)، من فقرات الاختبار، وأصبح الاختبار يتكون في صورته النهائية من (30) فقرة.

7. طورت الباحثة أداة لقياس اتجاهات طالبات عينة الدراسة، نحو مادة التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي، واستخرج صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، ومن ثم استخرج معامل ثبات مقياس الاتجاهات، بواسطة استخدام معادلة كرنباخ الفا وقد بلغ

(0.75)، وأصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (30) فقرة.

8. حصر مجتمع الدراسة، المكون من طلبة الصف الثامن الأساسي بمديرية تربية عمان الرابعة /لواء ماركا، وتحديد عينة الدراسة، المكونة من(84) طالبة، من طالبات الصف الثامن الأساسي، موزعات على ثلاث شعب بواقع (28) طالبة، من مدرسة أم الحكم الثانوية للبنات للعام الدراسي (2001-2002).
9. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة لتطبيق الدراسة على طالبات الصف الثامن الأساسي، من مدرسة أم الحكم الثانوية للبنات.
10. أجريت تجربة استطلاعية، علـــى ثلاث شـــعب من طالبات الصف الثامن، من خارج عينة الـــدراسة ولمدة أسبوعين للتأكد من إمكانية تنفيذ الخطط اليومية، بمـــا تتضمنـــه من أسئلة شفوية، والمعدة وفق النماذج الثلاثة المعتمدة في الدراسة، وكذلك التأكد من درجة استيعاب زمن الحصة الصفية، لجـميع الأسئلة الشفوية المخصصة للدروس، وقد تم تدريس ثلاثة موضوعات من كتاب التربية الوطنية والمدنية، من وحدة مفاهيم ومؤسســـات اجتماعية، واستخدمت الباحثة الخطط اليومية التي أعـــدت لهـــذه المواضيع، بما تتضمنه من الأسئلة، والأساليب، والأنشـــطة، والإجـــراءات لتنفيذ تلك الدروس، والتقيد باستراتيجية توجيه الأسئلة المحددة سلفاً.
11. أجريت التعديلات التي اقتضتها نتائج التجربة الاستطلاعية، وتمثلت في تعديل بعض الأنشـــطة المقترحة، بمـــا يتنـــاسب مع الإمكانيات المتوافرة فـــي المدرسة التي توجد فيها طالبات عينة الدراسة، وكذلك

تقليص عدد الأسئلة الشفوية للنماذج الثلاثة، واعتماد عدد موحد لهذه الأسئلة الشفوية، فلكل درس ضمن كل نموذج عدد ثابت من الأسئلة يتراوح بين (5 و6) أسئلة شفوية.

12. إجراء لقاءات مكثفة مع مـدرسة مادة التربية الوطنية والمدنية، التي درسـت طالبـات عينة الـدراسة، وتعريفها بأهمية الدراسة، وشرح نماذج الأسئلة الشفوية المعـتمدة فيها، والخطـط اليومية التي أعدتها الباحثة، والإستراتيجية التي ستعتمد لتوجيه الأسئلة الشفوية، والاتفاق معها على تطبيق هذه الدراسة، وقد أبدت المعلمة استعدادها للمساعدة في تنفيذ التجربة.

13. قامت الباحثة بتدريب معلمـة المادة على كيفية تدريس المجموعات (الشعب) الثلاث، بوساطة استخدام الأسئلة الشفوية، والخطط اليومية، وباستراتيجية طرح الأسـئلة، التي اعتمدت في هذه الدراسة لتدريس المجموعات التجريبية الثلاث .

14. الاتفـاق مع مدرسـة المـادة علـى اعتماد الحصة الثانية، من يوم الأحـد، ويـوم الثلاثاء، ويوم الأربـعاء، والحصة الرابعة من يوم الاثنين، ويوم الأربعاء، ويوم الخميس، لتدريس المجموعات(الشعب) الثلاث من الصف الثامن الأساسي، وذلك بهدف ضبط متغير ترتيب الحصـة ضمـن اليوم الدراسـي، الذي يمكن أن يؤثر على نتائج الدراسة.

15. تطبيـق مقياس الاتجاهات على طالبات مجموعات الدراسة الثلاث، قبل تنفيذ التجربـة، بهدف الحصول على قيـاس قبلـي، لاتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو مادة التربية الوطنية والمدنية.

16. اعتماد نتائج الفصل الدراسي الأول في مادة التربية الوطنية والمدنية، بوصفها قياساً قبلياً لتحصيل طالبات مجموعات الدراسة الثلاث.

17. البدء في تنفيذ التجربة بتاريخ 2002/3/10، المتمثلة في تدريس الوحدات المعينة لأغراض الدراسة، من مادة التربية الوطنية والمدنية للفصل الثاني، باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والدمج بينهما وفق تصنيف سميث (Smith) للأسئلة.

18. متابعة المدرسة، عن طريق الزيارات المتكررة، بهدف متابعة سير التجربة، ومناقشة المدرسة في الصعوبات التي قد تظهر، أثناء تنفيذ التجربة بهدف تخطيها.

19. انتهاء فترة التجريب في (2002/5/13).

20. تطبيق اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، على جميع طالبات المجموعات التجريبية الثلاث، في وقت واحد بعد انتهاء فترة التجريب، وقد أشرفت الباحثة بنفسها على سير تطبيق اختبار التحصيل ومقياس الاتجاهات.

21. تصحيح اختبار التحصيل، باستخدام نموذج الإجابة المثقب، وأعطيت علامة لكل إجابة صحيحة، وصفراً لكل إجابة خاطئة أو غير موجودة، وبذلك تكون العلامة التي يحصل عليها الطالب، مساوية لمجموع الإجابات الصحيحة لفقرات الاختبار، وعددها (30) فقرة.

22. تصحيح الاستجابات، على مقياس الاتجاهات، واعتمد السلم الآتي لتوزيع علامات كل فقرة من فقرات المقياس:

التصميم التجريبي:

استخدم في هذه الدراسة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، كما هو موضح في الجدول رقم (1) ويساعد التصميم التجريبي على تحديد المشكلة البحثية، وتحديد المتغيرات المستقلة، والتابعة، وكذلك الأسلوب الإحصائي الأنسب، لتحليل البيانات(فان دالين،1985).

جدول رقم (1)

توزيع مجموعات الدراسة (الشعب) والمتغيرات المستقلة والتابعة وأدوات القياس المستخدمة.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة القياس
الأولى(الشعبة ب)	نموذج الأسئلة المتقاربة	التحصيل الاتجاهات	اختبار تحصيل مقياس اتجاهات
الثانية(الشعبة ج)	نموذج الأسئلة المتباعدة	التحصيل الاتجاهات	اختبار تحصيل مقياس اتجاهات
الثالثة(الشعبة د)	نموذج الأسئلة المتنوعة	التحصيل الاتجاهات	اختبار تحصيل مقياس اتجاهات

المعالجات الإحصائية:

للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات التجريبية الثلاث، على اختبار التحصيل ومقياس الاتجاهات، تم استخدام أسلوب تحليل التغاير 1X 3 (ANCOVA) Analysis of Covariance للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية، بعد خصم تأثير العلامات القبلية لمتوسطات علامات الطالبات، على كلٍ من اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاهات.

الفصل الرابع

النتائج

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة المتعلقة بأثر استخدام الأسئلة الشفوية وفق تصنيف سميث، على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية، وعلى اتجاهاتهن نحو تلك المادة.

وتضمنت النتائج، البيانات الإحصائية التالية:

أولاً: البيانات التي جمعت عن طريق اعتماد نتائج الفصل الدراسي الأول (التحصيل القبلي)، والبيانات التي جمعت عن طريق اختبار التحصيل، المطبق بعد انتهاء التجربة مباشرة (التحصيل البعدي)، لمعرفة مستويات التحصيل المتحققة، للمجموعات التجريبية الثلاث إثر المعالجة.

ثانياً: البيانات التي تم جمعها عن طريق تطبيق مقياس الاتجاهات المعد قبل البدء بالتجربة

(القياس القبلي للاتجاهات)، والبيانات التي جمعت عند انتهاء التجربة مباشرة (قياس بعدي للاتجاهات)، للتعرف على اتجاهات الطالبات في المجموعات التجريبية الثلاث نحو المادة إثر المعالجة.

وقد تم تناول النتائج على مرحلتين:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: المتمثل بمعرفة أثر استخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والدمج بينهما وفق تصنيف سميث، على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بنتائج التحصيل القبلي والبعدي، للمجموعات التجريبية الثلاث.

يبين الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتحصيل القبلي لطالبات المجموعات التجريبية الثلاث.

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل القبلي لطالبات المجموعات التجريبية الثلاث.

المجموعات	المتوسط الحسابي m	الانحراف المعياري sd
الأولى (المتقاربة)	67.2	10.7
الثانية (المتباعدة)	69.	13.3
الثالثة (المتنوعة)	69.8	7.7
المجموع	68.7	10.7

وكما يظهر الجدول رقم (2) فقد بلغت متوسطات تحصيل طالبات المجموعـــات الأولـــى والثانـــية والثالثة، (67.2)،(69)،(69.8)، وبلغـــت قيمة الانحرافات المعيارية للثـــلاث مجموعات علـــــى التوالي (10.7)،(13.3)، (7.7).

وتشير المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات في التحصيل القبلي، إلى أن المجموعات التجريبية الثلاث المؤلفة لعينة الدراسة غير متكافئة من حيث متوسطات التحصيل في مادة التربية الوطنية والمدنية، وفي مثل هذه الحالة وحتى تصبح عملية المقارنة بين المتوســطات الحسابية لنتائج التحصيـــل البعدي دقيقة، أوضحت الغريـــب (1981) أن افضل الأساليب الإحصائيـــة التي يمـــكن استخدامها هو أسلوب تحليل التغاير(ANCOVA)، وذلك بهـــدف اختبـــار دلالــــة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتحصيل البعدي، والحد من تأثير التحصيل القبلي.

ويبين الجدول رقم (3) نتائج تحليل التغاير لمتوسطات التحصيل في مادة التربية الوطنية والمدنية.

جدول رقم (3)

نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) لمتوسطات تحصيل الطالبات في المجموعات التجريبية الثلاث على القياس البعدي للتحصيل

مصدر التباين	درجات الحرية df	مجموع المربعات ss	متوسط المربعات ms	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	1	2235.299	2235.299	18.885	0.000
المعالجة	2	434.203	217.101	1.834	.166
الخطأ	80	9468.951	118.362		
المجموع الكلي المعدل	83	12276.42			

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (3) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تحصيل المجموعات التجريبية الثلاث أثر تطبيق المعالجة عند مستوى (α =0.05).

يبدو مما سبق، أن المعالجات الثلاث (الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والمتنوعة) التي استخدمت في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي، متشابهة في تأثيرها، على تحصيل طالبات المجموعات التجريبية الثلاث.

ويبين الجدول رقم (4) متوسطات التحصيل لطالبات المجموعات التجريبية الثلاث البعدية قبل التعديل (قبل تطبيق أسلوب تحليل التغاير) وبعده (متوسطات التحصيل التي ظهرت بعد تطبيق أسلوب تحليل التغاير بعد أن تم خصم تأثير متوسطات التحصيل القبلية).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية البعدية لتحصيل طالبات المجموعات التجريبية الثلاث، المعدلة وغير المعدلة بعد خصم تأثير متوسطات التحصيل القبلية

المجموعة	المتوسط الحسابي قبل التعديل m	المتوسط الحسابي المعدل m
الأولى (المتقاربة)	67.4	68.121
الثانية (المتباعدة)	73.8	73.612
الثالثة (المتنوعة)	70.6	70.016
المجموع	70.6	70.649

ويبين الجدول المتوسطات الحسابية البعدية غير المعدلة لتحصيل طالبــات المجموعــات التجريبية الثــلاث، ويمكن ملاحظــة التفاوت في المتوسطات الحسابية، إذ حظيت المجموعة التجــريبية الثانية (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتباعدة) بأعــلى متوســط حسابي بنسبة (73.8) تلتهــا المجموعــة التجريبية الثالثة (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتنوعة) بمتوســط حســابي بلغ (70.6) بينما كانت أقل المتوسطات الحسابية من نصيب المجموعة التجريبية الأولى (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة) بنسبة (67.4).

ويظهر الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لتحصيل طالبات المجموعات التجريبية الثلاث، وتظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ويلاحظ أن المجموعة التجريبية الثانية (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتباعدة) حققت أعلى متوسط تحصيل، بالمقارنة مع المجموعة التجريبية الأولى (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية

المتقاربة) وذلك بفرق بلغ مقداره (5.491)، ومع المجموعة التجريبية الثالثة (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتنوعة)، بفارق بلغ مقداره (3.596)، بينما المجموعة التجريبية الثالثة (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتنوعة)، حققت متوسط تحصيل أعلى من متوسط تحصيل المجموعة التجريبية الأولى (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة) بفارق مقداره (1.895).

ثانيا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: المتمثل بمعرفة أثر استخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والدمج بينهما وفق تصنيف سميث، على اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو مادة التربية الوطنية والمدنية.

طبق مقياس الاتجاهات المعد على طالبات عينة الدراسة، قبل البدء بالتجربة بهدف ضبط مستوى اتجاهات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث، ثم جرى تطبيق مقياس الاتجاهات مرة أخرى بعد انتهاء التجربة مباشرة.

ويبين الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعلامات (القبلية) لطالبات المجموعات، التجريبية الثلاث على مقياس الاتجاهات.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية لعلامات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس الاتجاهات

المجموعة	المتوسط الحسابي m	الانحراف المعياري sd
الأولى (المتقاربة)	98.8929	20.2491
الثانية (المتباعدة)	109.0714	21.0905
الثالثة (المتنوعة)	116.3571	22.6621
المجموع	108.107	22.2949

يظهر من الجـــدول رقم (5) أن متوسطات العلامات للقياس القبلي لاتجاهات الطالبات فـــي المجمـــوعات التجريبية الثلاث، نحو مادة التربية الوطنية والمدنية متباين، إذ كـــان أقـــوى اتجـــاه نحـــو مادة التربية الوطنية والمدنية، عند طالبات المجموعة التجريبية الثالثة، وقد قدر بمتوسط علامات بلغ (116.3571)، وكان أضعف اتجاه نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، عند طالبـــات المجموعة التجريبيـــة الأولى، وقـــد قدر بمتوسط علامات بلغ (98.8929)، بينمـــا حصـــلت المجمـــوعة التجريبية الثانية، على متوســـط علامات مقداره (109.0714).

ويظهر أيضاً التفاوت في قيم الانحرافات المعيارية، المتعلقة بعلامات كل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث، على مقياس الاتجاهات للقياس القبلي، فكـــانت أعلى القيم من نصيب المجموعة التجريبية الثالثة بواقع (22.6621) تلتهـــا مبـــاشرة المجموعة التجريبية الثانية بانحراف معياري مقداره (21.0905)، وأخيراً المجموعة التجريبية الأولى، بواقع (20.2491).

ونظرا لهذا التفاوت، بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث على القياس القبلي للاتجاهات، استخدم تحليل التغاير (ANCOVA)، وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات (البعدية) على مقياس الاتجاهات، وللحد من تأثير التباين في العلامات (القبلية) لاتجاهات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث، على نتائج القياس البعدي الذي تلا المعالجة.

ويبين الجدول رقم(6) نتائج تحليل التغاير لمتوسطات علامات الطالبات، في المجموعات التجريبية الثلاث على القياس البعدي على مقياس الاتجاهات، المتغير المصاحب هو العلامة القبلية.

جدول رقم (6)

نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) لمتوسطات علامات الطالبات في المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي على مقياس الاتجاهات

مصدر التباين	درجات الحرية df	مجموع المربعات ss	متوسط المربعات ms	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير المصاحب	1	2875.3	2875.317	9.058	0.003
المعالجة	2	80.038	40.019	.133	.875
الخطأ	80	24011.22	300.14		
المجموع الكلي المعدل	83	26970.42			

تشـــير نتائج تحليل التغاير في الجدول رقم (6) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً، بين متوسطات علامات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث، على مقياس الاتجاهات، إثر تطبيق المعالجة عند مستوى (α=0.05).

ويبـــدو ممـــا سبق أن المعـــالجات الثـــلاث (الأسئلة الشفوية المتقاربة والمتباعدة والمتنوعة) التـــي اســـتخدمت في تدريـــس مـــادة التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي، متشابهة في تأثيرهـــا على اتجاهات طالبات المجموعات الثلاث نحو المادة.

ويبين الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية البعدية غير المعدلة(قبل تطبيق أسلوب تحليل التغاير) والمعدلة(متوسطات لتحصل التي ظهرت بعد تطبيق أسلوب تحليل التغاير بعد أن تم خصم تأثير متوسطات التحصيل القبلية).

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابيةالبعدية غير المعدلة والمعدلة بعد خصم تأثير المتوسطات القبلية لعلامات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس الاتجاهات

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي غير المعدل m	المتوسط الحسابي المعدل m
الأولى (المتقاربة)	116.2143	118.785
الثانية (المتباعدة)	117.9643	117.695
الثالثة (المتنوعة)	118.5714	116.270
المجموع	117.5833	117.5833

يتبين من الجدول رقم (7) أن هنالك فروقات بين متوسطات علامات المجموعات التجريبية الثلاث، و يلاحظ أن المتوسطات الحسابية للعلامات متقاربة بشكل كبير، إذ كان أقوى الاتجاهات نحو مادة التربية الوطنية، عند المجموعة التجريبية الثالثة (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية

المتنوعة) حيث بلغ متوسط علاماتها (118.5714)، وتلتها في قوة الاتجاه نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، المجموعة التجريبية الثانية (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتباعدة) وبمتوسط علامات بلغ (117.9643)، وكانت المجموعة التجريبية الأولى (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة) صاحبة الاتجاه الأضعف نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، حيث بلغ متوسط علامات أفرادها (116.2143).

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (7) إلى أن ترتيب المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لعلامات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس الاتجاهات، اختلف عما هو قبل التعديل، فأصبح أقوى الاتجاهات نحو مادة التربية الوطنية عند المجموعة التجريبية الأولى (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة)، وقدر بمتوسط علامات بلغ (118.8)، وتلتها في قوة الاتجاه نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، المجموعة التجريبية الثانية (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتباعدة)، وقدر بمتوسط علامات بلغ (117.7)، وكانت المجموعة التجريبية الثالثة (التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتنوعة) صاحبة أضعف الاتجاهات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية، وقدر بمتوسط علامات بلغ (116.27).

(Otto & Schuc,1983)وبيـــجـــي (Buggey,cited in Dean,1986) التي بينت جميعها أنه يوجد فروق دالة عند مستوى (α=.05) في متوسطات التحصيل، تعزى لاختلاف مستويات الأسئلة الشفوية المستخدمة في التدريس، لصالح الأسئلة الشفوية ذات المستوى المعرفي المرتفع.

وحل في المرتبة الثانية متوسط تحصيل المجموعة التجريبية الثالثة، التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتنوعة، وأخيراً المجموعة التجريبية الأولى التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة.

ويمكن تعليل هذه النتائج على النحو الآتي:

1. ترتبط الأسئلة الشفوية المتباعدة التي تنتمي للمستويات المعرفية العليا، إيجابياً بمســتويات تعلم الطلبة، كما بينت دراسة التل ومقدادي عام (1989) فهذا المستوى من الأسئلة يرغم الطلبة على التعلم بأنفسهم ذلك أنها تحفز الطلبة على استخدام الأفكار أكثر من تذكرها واكتشاف المفاهيم أكثر من مجرد تعريفها، لذلك انعكس مستوى التعلم المتحقق عند طالبات المجموعة التجريبية الثانية، التي درست المادة باستخدام الأسئلة الشفوية التي تنمي المستويات العقلية العليا على مستوى التحصيل.
2. تميز اختبار التحصيل بأن نصف عدد فقراته، ينتمي للمستويات المعرفية العليا، وقد تدربت طالبات المجموعة التجريبية الثانية، على كيفية التعامل مع هذه النوعية من الأسئلة أثناء دراستهن مادة التربية الوطنية والمدنية، لذلك لم تواجه طالبات المجموعة التجريبية الثانية صعوبة كبيرة، عند التعامل مع أسئلة اختبار التحصيل التي تنتمي للمستويات المعرفية العليا.

3. يتطلب تجاوب الطالبات مع الأسئلة التي تنتمي للمستويات المعرفية العليا، بالضرورة اجتياز أسئلة المستويات المعرفية الدنيا، وهي تشكل نصف عدد فقرات اختبار التحصيل الذي تعرضت له طالبات المجموعات التجريبية الثلاث، وهذا سهل على طالبات المجموعة التجريبية الثانية، عملية التجاوب مع أسئلة الاختبار التي تنتمي للمستويات المعرفية الدنيا.

4. ترك عامل الجدّة أثره الإيجابي والواضح على طالبات المجموعة التجريبية الثانية، فقد أدى نموذج الأسئلة الشفوية المتباعدة إلى جذب الطالبات نحو التفاعل، مع الموضوعات المدرسة بصورة انعكست إيجابياً على أدائهن في اختبار التحصيل.

5. يتطلب استخدام الأسئلة الشفوية المتنوعة، والانتقال المتدرج من توجيه الأسئلة المتقاربة إلى الأسئلة المتباعدة أثناء عملية التدريس، من المدرس مستوى عالٍ من مهارة المساءلة، ربما لم تصل إليها بعد المدرسة التي قامت بتدريس طالبات العينة، الأمر الذي ترك أثره على أداء طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (التي درست مادة التربية الوطنية والمدنية باستخدام الأسئلة الشفوية المتنوعة)، في اختبار التحصيل.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

بينت نتائج الدراسة أن التدريس باستخدام الأسئلة الشفوية المتقاربة، أو المتباعدة، أو المتنوعة التي تمثل الدمج بين الأسئلة المتقاربة والمتباعدة، وفق تصنيف سميث لم يكن له أثر دال إحصائيا عند مستوى (α=.05)، على

متوسطات علامات الطالبات في المجموعات التجريبية الثلاث، على اتجاه الطالبات نحو مادة التربية الوطنية والمدنية.

ويلاحظ أن نماذج الأسئلة الشفوية الثلاثة، التي استخدمت في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية، المقررة للصف الثامن الأساسي، متشابهة إلى حد كبير في تأثيرها على اتجاهات الطالبات نحو المادة.

ويمكن تعليل هذه النتيجة في ضوء المعطيات التالية:

1. إن الارتـباط الواضح بين فروع مواد الدراسات الاجتماعية، أفضى إلى تعامل غير دقيق للطالبات مع الفقرات المكونة لمقياس الاتجاهات، المتعلق بمـادة التربـية الوطنـية والمدنية؛ بمعنى أنه لم يكن بمعزل عن اتجاه الطالبات نحو مادتي التاريخ والجغرافيا، للأسباب الآتية:

أ. أن مـادة التربية الوطنية والمدنية هي إحدى مواد الدراسات الاجتماعية، إلـى جانـب مادتـي الـتاريخ والجغرافيا، المقررة على الصف الثامن الأساسـي، وتدرس جنبا إلى جنب مع تلك المواد وفي الفصل الدراسي نفسه، ضمن جدول حصص محدد.

ب. أن مـنهاج الدراسـات الاجتماعية المقرر على الصف الثامن الأساسي، والـذي يـتألف مـن (مادة التاريخ، مادة الجغرافيا، مادة التربية الوطنية والمدنية)، تتولى تدريسه معلمة واحدة، وهي التي قامت بتدريس طالبات عينة الدراسة.

2. أن هذه الدراسة تم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني، وقد تكون الخبرات التـي مرت بها طالبات عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول، تركت أثـرها علـى اتجاهاتهـن نحو موضوعات الفصل الدراسي الثاني لمادة التربية الوطنية والمدنية.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة، مع نتيجة دراسة كال (Kale) المشار إليها في (سلوم،1989) والتي أشارت إلى أن هنالك فروقاً إحصائية دالة، عند مستوى (α=.05)، بين متوسطات علامات الطلبة على مقياس الاتجاهات، نحو الموضوعات الدراسية، تعزى لاختلاف المستويات المعرفية للأسئلة الشفوية، المستخدمة في تدريس تلك الموضوعات، وقد يعزى السبب إلى كون الدراسة الحالية اعتمدت موضوعات مادة التربية الوطنية والمدنية فقط، بينما دراسة كال (Kale) اعتمدت عدة موضوعات دراسية.

التوصيات:

وفي ضـوء النتائـج التـي توصلـت إليها الدراسة، تقترح الدراسة التوصيات التالية:

1. أن يستخدم المدرسون مختلف مستويات الأسئلة الشفوية، وأن لا يقتصر فـي التدريس على استخدام مستوى محدد دون غيره من المستويات، كمـا أشـار الأدب التربوي المتعلق بموضوع الأسئلة الشفوية، وذلك لتحقيق أهداف مادة التربية الوطنية والمدنية.
2. تـزويد المدرسين في الميدان على اختلاف تخصصاتهم، بنشرات معدة بشـكل جـيد، تعمل على تعريفهم بتصنيفات الأسئلة، تمكنهم من إعداد الأسـئلة التعليمـية بشـكل أفضـل، كما بين الأدب التربوي المتعلق بتصنيفات الأسئلة.
3. إجراء دراسة مماثلة، تتناول المتغيرات المستقلة والتابعة نفسها، ولكن من خلال اختيار عينة عشوائية من الطالبات، وموضوعات محددة من مختلف فروع مادة التربية الاجتماعية المقررة للصف الثامن الأساسي، ومعرفة ما يمكن أن تسفر عنه نتائج هذه الدراسة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

احمـــد، محمـــد عبد السلام. (1981). القياس النفسي والتربوي. الطبعة الثانية عشرة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الأنروا/ اليونسكو. (2001). مهارة استخدام الاسئلة في التعليم الصفي. عمان: معهد التربية.

بلـــوم، بنجاميـــن. (1985). نظـــام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة: محمد الخوالده وصادق عوده. اربدُ، الاردن: دار الشروق.

الـــتل، شـــادية ومقدادي، محمد. (1989). تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. المجلة التربوية، 6 (20) -287 .273

جـــردات، عزت وعبيدات، ذوقان وأبو غزالة، هيفاء وعبد اللطيف، خيري. (1983). الـــتدريس الفعـــال. الطـــبعة الرابعة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حادر، نجاح. (1991). مستويات الاسئلة الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغـــة العربـــية فـــي المـــرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

الحليبـــي، عـــبد الله وســـالم، مهـــدي. (1996). التربية الميدانية وأساسيات التدريس. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة العبيكان.

حمـــدان، محمـــد. (1995). طرق سائلة في التدريس الحديث. الطبعة الأولى، عمان: دار التربية الحديثة.

حمـــيدة، إمـــام. (2000). تدريـــس الدراســـات الاجتماعية في التعليم العام. الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة زهراء للشرق.

حمـــيدة، فاطمـــة. (1986). مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة.

الخطيـــب، محمـــود. (1985). تصنيف أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامـــة لمبحـــث الأحـــياء خلال فترة (1970-1980) ومقارنتها بأسئلة الكـــتاب المدرســـي وأسئلة المعلمين في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

دروزة، أفـــنان. (1997). النظرية في واقع الأسئلة التعليمية. الطبعة الأولى، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الريان، فكري. (1999). التدريس. الطبعة الرابعة، القاهرة: عالم الكتاب.

زيتون، عايش. (1988). الاتجاهات والميول النفسية. الطبعة الأولى، عمان: الجامعة الاردنية.

زيـــتون، كمـــال. (1998). الـــتدريس نماذجـــه ومهاراتـــه. الطبعة الأولى، الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

ســـاري، ســـعدة. (1999). فاعلية توظيف التعليم المصغر في تدريب الطلبة المعلميـــن علـــى كفايـــة طرح الاسئلة الصفية. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة دمشق، دمشق.

ســـعادة، يوســـف. (1985). الاتجاهـــات العالمـــية فـــي إعداد معلم المواد الاجتماعية. الطبعة الأولى، الرياض: مؤسسة الخليج العربي.

سلوم، طاهر.(1989). تحليل واقع الأسئلة الصفية لمادة الجغرافيا وتحسين كفاية المدرسين بصددها عن طريق التعلم الذاتي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

سند، روبرت وكارين، آرثر.(1981). الاستجواب الإبداعي وأساليب لإصغاء المتحسس، ترجمة: رؤوف العاني. الطبعة الرابعة، بغداد: جامعة بغداد.

الشهراني، عامر. (1993). تحليل مهارات معلمي العلوم في صياغة وتوجيه الاسئلة الشفوية الصفية وكيفية التصرف بشأن إجابات الطلاب عنها في منطقة أبها التعليمية. المجلة لعربية للتربية، 13(2)، 68-93.

عبد الحميد، جابر. (1986). مهارات التدريس. الطبعة الأولى، القاهرة: دار النهضة العربية.

عصفور، وصفي. (1988). مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها عند معلمي التاريخ للصفوف الإعدادية وعلاقتها بخبرة المدرس وفهمه لطبيعة العلم. رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان.

عيسوي،عبد الرحمن. (1991). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. الطبعة الأولى، الإسكندرية: دار المعرفة.

الغريب، رمزية. (1981). التقويم والقياس النفسي والتربوي. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

غنيم، سميرة. (1989). الاسئلة الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية العليا وعلاقتها بفهم طبيعة العلم وخصائص منهاج العلوم الذي يدرسونه. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

فان دالين، ديفولد. (1985). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل وآخرون. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

فخرو، عبد الناصر. (2001). الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، 15 (59)، 131-175.

القاعود، إبراهيم. (1991). الدراسات الاجتماعية. الطبعة الأولى، اربد، الاردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي. الطبعة الأولى، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

اللقاني، احمد وأبو سنسينة، عودة. (1990). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. الطبعة الأولى، عمان: مكتبة دار الثقافة.

مايرز، شيت. (1993). تعليم الطلاب التفكير الناقد، ترجمة: عزمي جرار. الطبعة الأولى، عمان: مركز الكتب الأردني.

محسن، عبد الودود. (1989). اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي نحو مادة العلوم وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

محمود، إبراهيم والصفطي، مصطفى ومحمد، احمد والمغربي، محمد. (2000). مدخل في علم النفس التعليمي. الطبعة الأولى، السويس: دار المعرفة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adhami, M. (2001). Responsive questioning in a mixed ability group. Journal of Learning. Vol.16 No (1), P. 28-34.

Chaodhari, U. (1974). The role of questions in thinking and learning from text: A research perspective. Journal of Educational Technology.Vol.14 No (1), P. 7-10.

Davis, L. and Tinsley, D. (1987). Cognitive objectives re vealed by classroom questions asked by social stud ies teachers, Peabody. Journal of Education.Vol. 45 No (2), P. 21-26.

Dillon, J. (1982). Cognitive correspondence between question statement and response. Journal of American Educational Research. Vol. 19 No(2), P.540-55.

Dillon, T. (1984). Research on questioning and discussion. Journal of Educational Lerdership. Vol. 42 No(2), P. 50- 56.

Farrar, T. (1986). Teacher questions: The complexity of the cogni tively simpl. Journal of Instructional Science. Vol.15 No (2) ,P. 89-107.

Good, T. Eibmeier, H. & Beckman, T. (1978). Teaching mathematics in high and low SES classrooms: An empirical comparison. Journal of the Teacher Education. Vol. 29 No (5), P. 85-90. Guzak, F. (1967). Teacher questioning and reading. Journal of Reading Teachers.Vol. 21 No (1), P. 227-234.

Hansen, J. (1981). The effects of inference and practice on young children's reading comprehension. Journal of Reading Research Quarterly. Vol. 16 No (3), P. 391-417.

Martin, J. (1979). Effects of teacher higher order questions, on student process and product variables in single classroom study. Journal of Educational and Research. Vol. 72 No (2), P.183-87.

Moore, K, (1995). Classroom teaching skills. 3rd edition, NewYork:MC-Graw Hill, Inc.

Orlich, D; Harder, R; Callahan, R. & Gibson, H. (1998). Teaching Strategies. NewYork: Houghton Mifflin Com pany.

Otto, B. & Schuck, R. (1983).The effect of a teacher questioning strategy training program on teaching behavior, student achievement and retention. Journal of Re-search in Science Teaching.Vol. 20 No (6), P.521-528.

Ramsey, I; Gabbard, C; Clawson, A. & Kenneth,T. (1990). Questioning: an effective teaching method. Journal of Clearing House. Vol. 3 No (9), P.420 – 422 .

She, H. (2001). Different gender students participation in the high and low achiving middle school questioning orien tated bilogy clas rooms in taiwan. Journal of Techno logical Eduction. Vol. 19No_(2), P. 147-157.

Slater, B. & Dwyer, F. (1996). The effect of varied interactive questioning strategies in complementing visualized insertion. Journal of Instrvetional Media.Vol. 23 No (3), P. 273-279.

Smith, R. (1969) Questions for the teacher creative reactive reading. The Reading Teacher.Vol. 22 No (5), P 438.430-

Wiallard, M. (1977). Some effects of high level questions with systematic positive reinforcement on the achievement of selected social studies concepts. Journal of Social Education.Vol. 41 No (4), P.339-343.

Wilen, W. & Glgg, A. (1986). Theory and reseurch. Journal of Social Education Spring.Vol. 2 No(3), P. 153-161.

ملحـــق رقـــم (1)

جـــــدول المواصفـــات

جدول المواصفات

الوحدة	أهمية المحتوى %	المعرفة 25,5س		الاستيعاب 24،5		التطبيق 11		التحليل 9		التركيب 14		التقويم 16		عدد الأسئلة
		ت.أ	ع.ف	ت.أ	ع.ف	ت.أ	ع.ف	ت.أ	ع.ف	ت.أ	ع.ف	ت.أ	ع.ف	
الوحدة الأولى	50	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	16
الثانية	20	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	5
الثالثة	30	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	9
المجموع	%100		8		7		4		3		4		4	30

(أهمية نواتج التعلم (بالنسبة المئوية))

ت. أ : تكرار الأهداف السلوكية

ع.ف: عدد فقرات الاختبار

ملحـــق رقـــم (2)

اختبــــار التحصيــــل

اختبار التحصيل

رقم الفقرة	محتوى الفقرة
.1	يشير التوازن الشخصي الى: أ- النمو الجسمي. ب- النمو العقلي . ج- النمو الانفعالي . د- أ+ب+ج.
.2	من أسباب التفكك الاسري : أ. توافر عنصر التفاهم بين الزوجين ب. تقارب مستويات التعليم بين الزوجين ج. توفر جو مشحون بالمشاكل بين الآباء والأبناء د. معرفة كل من الزوج والزوجة والأبناء لحقوقهم وواجباتهم
.3	من السلوكيات الاجتماعية التي تسعى الى تمنيتها الاسرة عند الأبناء: أ. المساهمة في خدمة المجتمع . ب. المحافظة على النظافة الشخصية. ج.العناية بالأخوة الأصغر سنا . د. كل ما ذكر صحيح
.4	من الأسباب التي تدفع الاسرة الى ممارسة تنظيم الاسرةهو أنه: أ - يمكّن الام من العناية بصحتها وطفلها. ب- يمكن الام من ممارسة نشاطها الاجتماعي. ج-يمكن الاسرة من الوفاء بالتزاماتها المادية. د- كل ما ذكر صحيح.
.5	مفهوم تنظيم النسل ومفهوم تحديد النسل يلاحظ انهما: أ- متشابهان في الظاهر. ب- متشابهان في الجوهر. ج- غير متشابهان كليا. د- كل ما ذكر خطأ

يتبع...

رقم الفقرة	محـتوى الـفـقـرة

.6 يمكن وصف العلاقة التي تربط بين مستوى تعليم الام وعدد الأطفال التي تنجبهم بأنها علاقة:

أ- طردية. ب- عكسية.

ج- لا يوجد علاقة. د- كل ما ذكر صحيح.

.7 إذا رأيت شخصا في حالة انطواء على نفسه،ولا يتحدث مع أحد،فان ذلك سيؤكد لك ان هذا الشخص يعاني من :

أ- مشكلة اجتماعية ب- مشكلة نفسية

ج- مشكلة صحية هـ- كل ما ذكر صحيح

.8 إذا أردت ان تكوني عضوا فاعلا في منطقتك السكنية فانك تبادرين الى:

أ- التسجيل في مركز الشباب.

ب- الاشتراك مع فرق لمرشدات .

ج- الاشتراك في جائزة الحسن للشباب.

د- كل ما ذكر صحيح.

.9 إذا رأيت أخاك الصغير يتشاجر مع ابن الجيران،فما هو التصرف الصحيح الذي يمكن ان تقومي به:

أ- تضربين أخاك. ب- تضربين ابن الجيران.

ج- لا تتدخلي. د- تعرفي سبب الخلاف للإصلاح.

.10 في مرحلة النمو(12ــ18) أي الصعوبات التالية يعاني منها الشباب:

أ- حب الشباب. ب- صعوبات في الرؤية.

ج- الام في الجهاز الهضمي. د- ضيق في النفس.

.11 يعتبر الكذب الادعائي والانتقامي والدفاعي من مظاهر المشكلات :

أ- الجسمية ب- الاجتماعية

ج- الثقافية د- كل ما ذكر خطأ

يتبع...

رقم الفقرة	محتوى الفقرة
12.	من صور التعاون الصورة الآتية: أ- مساعدة زميلتك التي لم تدرس جيدا في اثناء الامتحان. ب- مشاركتك لمدرسة إحدى المواد في تحضير وسيلة تعليمية. ج- الاتفاق على وضع ملصقات ممنوعة على جدار الغرفة الصفية. د- تأيدك لتصرفات صديقتك الوحيدة على الرغم من علمك بخطئها.
13.	إذا كنت تعانين من مشكلة أحلام اليقظة، فان اقدر من يقديم لك المساعدة: أ- المرشدة النفسية في المدرسة . ب- صديقتك. ج- مديرة المدرسة. د- إحدى القريبات .
14.	ان التمييز في المعاملة بين الذكر والأنثى، من الأسباب التي تؤدي الى مشكلات: أ- اجتماعية ب- نفسية ج- ثقافية د- جسمية
15.	يوصف مجتمعنا بالمجتمع الفتي لأن: أ- اكبر شريحة فيه هي الفئة العمرية التي تقع فوق 65سنة. ب- اكبر شريحة فيه هي الفئة العمرية التي تقع بين 15ـ65سنة. ج- اكبر شريحة فيه هي الفئة العمرية التي تقل عن 15سنة. د- لأن ملك البلاد شاب.
16.	المبدأ الذي ينص على ان كل عالم يبحث في الكون بطريقته الخاصة ويقيم مذهبه الخاص تتولد عنه: أ-معرفة تراكمية ب- معرفة غير تراكمية ج- لا ينتج أي معرفة. د- كل ما ذكر خطأ
17.	نط التفكير الذي تبنى معارفه بعضها فوق بعض، هو: أ- التفكير الديني ب- التفكير الفلسفي ج- التفكير الأسطوري د- ا لتفكير العلمي

يتبع...

رقم الفقرة	محتوى الفقرة
.18	التفكير الفلسفي هوالتفكير الذي: أ- يستخدم الفكر والتأمل في تفسير الظواهر. ب- يفسر الأشياء والظواهر بإرجاعها الى قوى غيبية. ج- الذي يستند الى تفسير الظواهر بإرجاعها الى عوامل واقعية وأسباب مباشرة مرتبطة بها. د- يستند الى محاولة تفسير الظواهر بإرجاعها الى بعض المعتقدات الخرافية.
.19	تتسم المعرفة العلمية بـــ: أ - التراكمية. ب- السببية. ج-الشمولية. د- كل ما ذكر صحيح.
.20	يختلف التفكير العلمي عن التفكير الأسطوري في ان انه: أ- يقوم على أساس من الشمولية. ب- يعتمد على منهجية منظمة. ج- يتحرى الدقة في ألفاظه و أدواته. د- كل ما ذكر غير صحيح.
.21	طلبت منك معلمة التربية الوطنية والمدنية ان تقترحي خطوات لحل مشكلة الفراغ عند الشباب ،فعندها ستمارسين التفكير: أ- العلمي. ب- الفلسفي. ج- الديني. د- الأسطوري.
.22	يشير موقع إيلة في فترة الحكم الغساني الى: أ- عمان ب- الموقر ج- العقبة د- ميناء
.23	احتل الصليبيون العقبة بهدف السيطرة على: أ- الثروة السمكية في البحر ب- الثروة المعدنية في منطقة العقبة ج- الطرق التجارية المارة في منطقة العقبة د-الثروة الزراعية المتوفرة في المنطقة

يتبع...

رقم الفقرة	محتوى الفقرة
24.	من اهم الاثار الموجودة في العقبة: أ- منطقة رم الأثرية . ب- قلعة القطرانة. ج- قلعة الشوبك. د- قصر رغدان.
25.	طلبت منك إحدى صديقاتك ان تذكري لها ثلاث مناطق سياحية بشرط ان تكون مواقعها متسلسلة من الجنوب الى الشمال،فيمكن ان تكون إجابتك على النحو الآتي: أ- العقبة، الموقر، بيت راس . ب- العقبة، بيت راس، الموقر. ج- العقبة، بيت راس ،اربد. د- اربد، العقبة، بيت راس.
26.	أنت في منطقة بيت راس و أردت الذهاب الى منطقة رم، عندها لابد ان تتجهي: أ- شمالا. ب- جنوبا. ج- غربا. د- شرقا.
27.	لم تحظ العقبة بالاهتمام المنشود خلال العصر العباسي وذلك لأنها: أ- بعيدة جغرافيا عن مركز الخلافة العباسية. ب - لان سكانها على خلاف مع الولاة العباسيين. ج - لأنها كانت محتلة من قبل الصليبيين. د - كل ما ذكر صحيح. هـ- كل ما ذكر خطأ
28.	ان كلمة اربد تعني اللون: أ- الأسود المنقط بالحمرة . ب- الأسود المنقط بالصفرة. ج- الأسود الداكن . د- الأسود المنقط بالأبيض.
29.	من اشهر الفلاسفة العرب: أ- ابن رشد ب- أمرؤ القيس ج- المتنبي د- كل ماذكر خطأ
30.	يوفق الاسلام ما بين نمطي التفكير: أ- الديني والعلمي ب- الديني والأسطوري. ج- العلمي والفلسفي د- كل ما ذكر خطأ.

ملحـــــق رقـــــم (3)

مقيـــــاس الاتجاهـــــات

مقياس الاتجاهات

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	اشعر دائما بالقلق في حصة مادة التربية الوطنية					
.2	افرح إذا صادفت العطلة الرسمية يوم حصة التربية الوطنية					
.3	أتمنى حذف مادة التربية الوطنية من المنهاج المدرسي					
.4	لا يعجبني تركيز مادة التربية الوطنية على عادات وقيم الأجداد					
.5	أفضل مادة التربية الوطنية لأنها توضح القضايا التي تطرحها					
.6	أميل لمادة التربية الوطنية لأنها تعالج قضايا نعيشها في الوقت الحاضر					
.7	لا أفضل أن أتخصص مستقبلا في تخصص له علاقة بالتربية الوطنية					
.8	أتمني أن أكون معلمة لمادة التربية الوطنية					
.9	لا أعتقد أن مادة التربية الوطنية ذات فائدة كبيرة للمجتمع					
.10	أستمتع بقراءة مادة التربية الوطنية					
.11	أفضل مادة التربية الوطنية لأنها تطرح القضايا كما هي في الواقع فعلاً					
.12	أكون أكثر سعادة بحصة التربية الوطنية من أي حصة أخرى					

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
13.	مادة التربية الوطنية مفيدة لأنها تحث على العادات والقيم الحسنة					
14.	أعتبر أن حصة واحدة في الأسبوع لمادة التربية الوطنية غير كافية.					
15.	أشعر بالسعادة إذا غابت معلمة التربية الوطنية					
16.	أحب مادة التربية الوطنية لان محتواها صغير					
17.	أشعر أن مواضيع مادة التربية الوطنية بعيدة عن الواقع					
18.	لا أرغب بحذف مادة التربية الوطنية من المنهاج المدرسي					
19.	لا ارغب بالمشاركة في النقاش في حصة التربية الوطنية					
20.	أنتظر بفارغ الصبر نهاية حصة التربية الوطنية					
21.	تعينني مادة التربية الوطنية على فهم واجبات اتجاه الاسرة والمجتمع					
22.	أحس بالانزعاج عند التحضير لمادة التربية الوطنية					
23.	أحس أن الزمن يمر بسرعة أثناء حصة التربية الوطنية					
24.	تفيدني دراسة مادة التربية الوطنية في تنظيم أمور حياتي					
25.	تعينني مادة التربية الوطنية على التخلص من بعض الأفكار الخرافية					

يتبع...

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.26	تعينني مواضيع التربية الوطنية على اعتماد التفكير العلمي كنهج عام في حياتي					
.27	لا تعجبني مادة التربية الوطنية بسبب عدم ترابط مواضيعها					
.28	اشعر بالانزعاج في حصة التربية الوطنية لان النقاش فيها غير منظم					
.29	لا أشعر أن مادة التربية الوطنية لها أي دور في حل المشكلات التي يعاني منها الفرد أو المجتمع					
.30	أشعر بالمتعة عند حل الأسئلة الموجودة في نهاية دروس مادة التربية الوطنية					

ملحـــق رقــــم (4)

الخطـــط اليوميـــــة

الخطط اليومية

الدرس: تنظيم الأسرة وأهمية — الوحدة الرابعة: مفاهيم ومؤسسات اجتماعية — المبحث: التربية الوطنية

الفصل : الثاني — زمن الحصة : 45 دقيقة

الصف: الثامن — النموذج: المتنوع

الأهداف	الوسائل والأساليب والأنشطة	التقويم
أن يعرف الطالب المفاهيم التالية: - تنظيم الاسرة - تحديد النسل - النمو السكاني	عمل تغذية راجعة من خلال التأكيد على مفهوم الاسرة والأدوار الملقاة على عاتقها اتجاه الابناء واتجاه المجتمع سواء الادوار التربوية ذو الاجتماعية والتأكيد على ان الاسرة لا تستطيع القيام بهذه الادوار الا في ظل ظروف معينة ومن هذه الظروف – تنظيم الاسرة – وهو عنوان الدرس الذي سيتم تناوله ويكتب على السبورة. تستعرض الاهداف التي يرجى تحقيقها في هذه الحصة. الاشارة الى انه سيتم عرض مادة فيلمية تتعلق بموضوع الدرس ويطلب من التلاميذ ان يدونوا الملاحظات من خلال المعلومات الا سوف تعرض عليهم –التي تتعلق بمفهوم تنظيم الاسرة واثاره على الاسرة والمجتمع ووسائل تنظيم الاسرة – مع العلم ان مدة عرض الفلم (8) دقائق ويعطي التلاميذ مدة(1.5) دقيقة لتأكد من ملاحظاتهم وبعد ذلك يطرح السؤال التالي على التلاميذ في ضوء المعلومات التي تم طرحها عرف مفهوم تنظيم الاسرة؟ ويتلقى المدرس الاجابات ويتم تدوين الاجابة الامثل على السبورة وبعد ذلك يطرح المدرس السؤال الأتي ورد في المادة التعليمية مصطلح تحديد	يوزع المدرس صحيفة عمل على التلاميذ تتضمن النشاط الآتي: اكتب ملخصا في حدود العشرة أسطر توضح من خلالها الآتي: 1. تعريف تنظيم الأسرة، تحديد النسل و النمو السكاني. 2. أهمية تنظم

يتبع ...

	النسل ، هل هو رديف لمفهوم تنظيم النسل؟ ويتلقى المدرس الاجابات وبعد ذلك يطرح السؤال التالي لماذا يختلف مفهوم تنظيم الاسرة أو تنظيم النسل عن تحديد النسل؟ ويفتح المدرس الباب للنقاش وتدون الملاحظات على السبورة وفي ضوء المعلومات السابقة يمكن صياغة تعريف لمفهوم تحديد النسل ويدون على السبورة. ( )	الأسرة على كل من الأسرة والمجتمع من الناحية الاقتصادية والاجتماعية؟
أن يستخلص الطالب أهمية تنظيم الأسرة على الأسرة وعلى المجتمع من الناحية الاقتصادية والاجتماعية	والآن السؤال الذي يطرح نفسه – لا بد أن هناك آثار معينة لعملية تنظيم النسل **هل يوجد لتنظيم النسل آثار على صحة الأم** ؟ ويتلقى المدرس الإجابات على السؤال وتدون على السبورة على شكل نقاط وبعد ذلك يطرح السؤال التالي **هل لعملية تنظيم الأسرة اثر على الأسرة بشكل عام**؟ ويتلقى المدرس الإجابات من التلاميذ ويطرح السؤال التالي: على اعتباران المجتمع يتكون في مجموعة اسر **هل لتنظيم الأسرة اثر على المجتمع**؟ ويتلق المدرس الإجابات وبعد ذلك يطرح المدرس السؤال التالي **هل تعتقد أن تنظيم الأسرة مهم؟ ولماذا**؟ ومن خلال إجابة يتم التطرق للآثار الاجتماعية والاقتصادية لتنظيم الأسرة على كل من الأم والأسرة والمجتمع يمكن النظر في القضية النمو السكاني والتحكم بها عن طريق تنظيم الأسرة و يجب أن تتناسب مع الإمكانات ويقوم المدرس هنا بسؤال عن مفهوم النمو السكاني **عرف مفهوم النمو السكاني**؟ ويتلقى التلاميذ المدرس الإجابات ويدون افضل صياغة على السبورة. ( )	3. الجهات التي تتولى مسؤولية نشر الوعي بخصوص تنظيم الأسرة؟ 4. أسباب كثرة الولادات في الماضي؟ 5. العلاقة بين مستوى تعليم الأم وعدد المواليد الذين تنجبهم؟ 6. هل سيمارس التلميذ عملية تنظيم الأسرة في

يتبع ...

		المستقبل؟
أن يبين الطالب رأيه في الاساليب المتبعة بنشر الوعي بخصوص تنظيم الاسرة	لقد تطرق الفيلم الى قضية تنظيم النسل ووسائل تنظيم النسل والآثار المترتبة على ممارسة تنظيم النسل وكذلك الوسائل القائمة على نشر الوعي بخصوص تنظيم النسل في وان تصل المعلومات الصحيحة والمناسبة للجميع- وقد اوضح الفيلم ان هناك جهات تطوعية (مؤسسات تطوعية) تعمل في هذا المضمار منها جمعية تنظيم الاسرة ويطرح المدرس السؤال التالي **متى انشئت جمعية تنظيم الاسرة؟** ويتلقى المدرس الاجابة وتدون على السبورة ويطرح السؤال الثاني: **اذكر الاهداف التي تسعى لتحقيقها جمعية تنظيم الاسرة؟** ويتلقى المدرس الاجابات وتدون على السبورة والان يطرح المدرس السؤال التالي: بعد ان أوضحنا الدور الذي تقوم به جمعية تنظيم الاسرة لنشر الوعي بخصوص قضية تنظيم الاسرة **ما الدور الذي يمكن ان تقوم به انت لنشر الوعي بخصوص هذه القضية؟** ويفتح المدرس الباب للنقاش وتدون ملاحظات على السبورة ويطرح المدرس السؤال التالي: **هل تعد الوسائل المستخدمة في نشر الوعي بخصوص قضية تنظيم الاسرة كافيه؟ ولماذا؟** ويتلقى المدرس الاجابات.( )	
ان يبين الطالب مستوى الرعاية الصحة في الوقت الحاضر	وقد تحدثت المادة الفيلمية عن الاسرة في السابقة وكيف انها كانت تنجب اعداد كثيرة من المواعيد وقد عللت الاسباب ويطرح المدرس السؤال التالي **حدد السبب الذي كان وراء كثرة المواليد الذي تنجهم المرأة في الماضي؟** ويتلقى الاجابات من التلاميذ، ويدونها على السبورة وبعد ذلك يطرح السؤال التالي: **كيف تصف مستوى الرعاية الصحية التي تحظى بها الفرد والاسرة في الوقت الحاضر؟** ويفتح المدرس الباب للنقاش – ويدون الملاحظات على السبورة . ( )	

يتبع ...

ان يحلل الطالب العلاقة التي تربطه ما بين مستوى تعليم الام وعدد المواليد الذي تنجبهم؟	لقد اوضحنا في الدرس السابق ان المجتمع الاردني قد تعرض كغيره من المجتمعات لعدة تغيرات اثرت على طبيعة الوظائف التي تؤديها الاسرة اتجاه افرادها ومن بين التغيرات التي حصلت في المجتمع – هو خروج المرأة لاكمال تعليمها سواء الثانوي أو أي العالي، ويطرح السؤال التالي **هل توجد علاقة ما بين مستوى تعلم الام وعدد المواعيد الذين تنجبهم؟** ويفتح باب النقاش – وتدون الملاحظات على السبورة ويطرح المدرس السؤال التالي: **كيف تفسر العلاقة التي تربط ما بين تعلم الام عدد المواليد الذين تنجبهم؟** ويفتح المدرس الباب للنقاش وتدون الملاحظات. ( )
ان يبدي الطالب رأيه اذا ما كان سيقوم بعملية تنظيم للاسرة في المستقبل	والان بعد ان تم توضيح اللفظية مفهوم تنظيم الاسرة والمفاهيم المرتبطة به والآثار المترتبة عليه ووسائل نشر الوعي يطرح المدرس السؤال التالي: **هل ستمارس عملية تنظيم الاسرة في المستقبل ؟ ولماذا؟**( )

يتبع ...

الدرس: تنظيم الأسرة وأهمية | الوحدة الرابعة: مفاهيم ومؤسسات اجتماعية | المبحث: التربية الوطنية

الفصل : الثاني | زمن الحصة : 45 دقيقة

الصف: الثامن | النموذج :المتباعد

الأهداف	الوسائل والأساليب والأنشطة	التقويم
إن يعرف الطالب المفاهيم التالية: - تنظيم الاسرة - تحديد النسل - النمو السكاني	عمل تغذية راجعة من خلال التأكيد على مفهوم الأسرة والأدوار الملقى على عاتقها اتجاه أفرادها واتجاه المجتمع سواء من حيث الادوار التربوية أو الأدوار الاجتماعية وان الأسرة يمكن ان تؤدي واجباتها بشكل كامل في ظل ظروف معينة ومن هذه الظروف ممارسة عملية تنظيم الاسرة . - الاشارة الى ان هذا هو عنوان الدرس تنظيم الاسرة واهمية وكتابة العنوان على السبورة واستعراض الاهداف بكتابتها على السبورة أيضاً. -الاشارة الى انه سيتم عرض مادة فيلمية تتعلق بموضوع الدرس وهو تنظيم الاسرة من حيث التعريف والآثار التي يتركها على الاسرة وعلى المجتمع ووسائل ممارسة التنظيم والجهات التي تقوم على نشر الوعي في هذه القضية ويطلب من التلاميذ ان يدونوا الملاحظات التي يمكن ان يحصلوا عليها من خلال المعلومات التي يطرحها الفلم مدة الفلم(8) دقائق ويعطى التلاميذ(1.5) دقيقة للتأكد من هذه الملاحظات. وتتم قراءة الملاحظات المدونة ومحالة التعرف على المقصود بتنظيم الاسرة وما هي خصائص هذا المفهوم التي اشار لها الفيلم والتعريف الذي اقترحه الفيلم	يوزع المدرس صحيفة عمل على التلاميذ تتضمن النشاط الآتي: اكتب ملخصا في حدود العشرة أسطر توضح من خلالها الآتي: 1. تعريف تنظيم الاسرة، تحديد النسل و النمو السكاني. 2. أهمية تنظم الأسرة على كل من الاسرة

يتبع ...

لهـذا المفهـوم.والان يطـرح المدرس السؤال الشفوي التالي:**صف بلغتك عملية تنظيم الاسرة؟** ويفتح الباب لتلقي اجابات التلاميذ وتدون الملاحظات على السبورة، وهنا يتطرق المدرس لمفهوم تحديد النسل بالاشارة الى ان هذا المفهوم ورد أيضا في المادة الفيلمية **ويطرح السؤال التالي: هل يعتـبر تنظـيم النسـل هـو نفسه تحديد النسل؟ ولماذا؟** وهنا يفتح باب النقاش ما بين المدرس والتلاميذ وما بين التلاميذ انفسهم بخصوص هذه القضية بحيث يعطي كل تلميذ فرصة للتعبير عن وجه نظرة وتدون الملاحظات على السبورة ( )	والمجـتمع مـن الناحـية الاقتصادية والاجتماعية؟ 3. لجهـات التـي تتولىمسوؤلية نشر الوعـي بخصوص تنظيم الأسرة؟
وبعد ذلك يطلب من التلاميذ ان يقرأ ملاحظاتهم التي دونوها بخصوص الاثار المترتبة على تنظيم الاسرة ويمكن ان يطرح المدرس السؤال التالي: **ماذا تلاحظ على طبيعة العلاقة التي تربط ما بين تنظيم الاسرة الوضع الاقتصادي لكل من الاسرة والمجتمع؟** ويفتح باب النقاش وذلك بالاشارة إلى الاثـار المترتـبة على تنظيم الاسرة وتصنف هذه الاثار كل نوع على حدى على الاسرة وعلى والمجـتمع ككـل. ومن خلال المناقشات التي سوف تحدث بناءاً على طرح هذا السؤال يمكن ان يطلب من التلاميذ ان يقرأ ملاحظاتهم حول مفهوم النمو السكاني وان تتم صياغة التعريف الامثل وتدوينها على السبورة وبعد ذلك يطرح السؤال التالي **كيف يمكن ان يرتبط الدور التربوي للاسرة ينظم الاسرة؟** ويفتح باب النقاش ويتم تدوني ملاحظات على السبورة لهذه الأسئلة ويعطى التلاميذ الفرصـة السـكانية لمناقشة هذه القضية يعد ذلك السؤال التالي: **هل تعتقد ان تنظيم الاسرة مهم؟ ولمـاذا؟** ويفـتح بـاب الـنقاش لمـثل هذه الأسئلة وتعطى الوقت الكافي وتدون على السبورة الملاحظات( )	4. أسـباب كـثرة الـولادات فـي الماضي؟ 5. العلاقة بين مستوى تعلـيم الام وعـدد المواليـد الذيـن تنجبهم؟ 6. هل سيمارس التلميذ عملية تنظيم الاسرة في المستقبل؟

يتبع ...

ان يستخلص الطالب اهمية تنظيم الاسرة على الاسرة وعلى المجتمع في الناحية الاقتصادية والاجتماعية	وعودة للتذكير بمحتوى الفلم والقضايا التي اشار اليها وتذكر ان الفلم تطرق الاساليب نشر الوعي بخصوص تنظيم الاسرة ما بين الجماعات والافراد وقد اورد ذكر اسم جمعية تنظيم الاسرة كمؤسسة تطوعية تساهم في نشر الوعي بخصوص هذه القضية يطرح السؤال التالي- **لماذا تعتبر جمعية تنظيم الاسرة ذات دور مهم بالسنة لقضية تنظيم الاسرة؟** ويفتح باب النقاش بالاشارة إلى نشأة هذه الجمعية والاهداف التي تسعى اليها والوسائل التي تتبعها في نشر الوعي والدور الذي نقوم به ويتم تدوين ملاحظات على هذا السؤال على السبورة ويعد ذلك يمكن ان يطرح السؤال التالي **ما هو الدور الذي يمكن ان تقوم به انت (ايها التلميذ) بخصوص نشر الوعي بالنسبة لقضية تنظيم الاسرة؟** ويفتح الباب للنقاش ويمكن تدون الملاحظات على السبورة وبعدها يطرح المدرس السؤال التالي **هل تعتبر ان الوسائل المتبعة في نشر الوعي بالنسبة لقضية تنظيم الاسرة حاليا قادر ة على القيام بالمهمة على اكمل وجه . ولماذا؟** ويفتح الباب للنقاش وتدون الملاحظات على السبورة ( )
ان يبين الطالب رأيه بالاساليب المتبعة بنشر الوعي بخصوص قضية تنظيم الاسرة	وبالعودة مرة اخرى للمادة الفيلمية والطلب من التلاميذ قراءة الملاحظات التي دونوها حول الاسباب التي كانت وراء كثرة الولادات في الماضي و يطرح المدرس السؤال التالي **كيف تصنف مستوى الرعاية الصحية التي يحظى بها الفرد والاسرة في المجتمع اليوم؟** ويفتح باب النقاش وتدون ملاحظات على السبورة( ).

يتبع ...

أن يبين الطالب مستوى الرعاية في الوقت الحاضر	وبـالعودة مـرة اخرى للدرس السابق الذي اوضح ان المجتمع الاردني تعرض الى تغيرات ومن هـذه التغيرات خروج المرأة لاكمال تعليمها الثانوي والجامعي وقد انعكس ذلك على عدد المواليد الذين تنجيهم الاسر وهنا يمكن ان يطرح السؤال التالي **كيف يمكن ان تحلل العلاقة التي تربط ما بين عدد المواليد الذين تنجبهم الامهات ومستوى تعلم الام؟** ويفتح الباب للنقاش وتدون الملاحظات على السبورة .( )
ان يحـدد الطالب العلاقة التي تربطه ما بين مستوى تعليم الام وعدد المواعيد الذي تنجبهم؟	ألان يعد هذا التوضيح والمناقشة لقضية تنظيم الاسرة والآثار المرتبة عليها يمكن ان يطرح السؤال التالي على التلاميذ ويفتح باب النقاش
ان يـبدي الطالـب رأيه إذا ما كان سيقوم بعملية تنظيم للاسرة في المستقبل	**هل ستمارس عمليه تنظيم الاسرة /النسل في المستقبل؟ ولماذا؟** ويفتح النقاش – الاعطاء الآراء والمبررات وتدون الملاحظات على السبورة( )

يتبع ...

الدرس: تنظيم الأسرة وأهميته | الوحدة الرابعة: مفاهيم ومؤسسات اجتماعية | اليوم والتاريخ:

المبحث: التربية الوطنية | زمن الحصة : 45 دقيقة

الصف: الثامن | النموذج : المتقارب

الأهداف	الوسائل والأساليب والأنشطة	التقويم
ن يعرف الطالب المفاهيم الآتية: · تنظيم الاسرة · تحديد النسل · النمو السكاني	تقديم تغذية راجعة من خلال تأكيد مفهوم الاسرة والادوار الملقاة على عاتقها اتجاه افرادها سواء الادوار الاجتماعية أو التربوية والتأكيد على ان الاسرة لا تستطيع القيام بواجباتها الا في ظل ظروف معينة ومن هذه الظروف تنظيم الاسرة وهو عنوان الدرس الذي سنتناوله اليوم وكتابته على السبورة ومن ثم استعراض الاهداف التي يرجى تحقيقها في الحصة. -الاشارة الى ان ستعرض مادة فلمية مسجلة تتعلق بمفهوم تنظيم الاسرة والمفاهيم المرتبطة به واثاره على المجتمع والاسرة نفسها والاشارة الى الجهات التي تعمل على نشر الوعي بخصوص تنظيم الاسرة ووسائله ، ويطلب من التلاميذ ان يدونوا الملاحظات على ورقة مع العلم ان مدة عرض الفلم(8) دقائق ويترك للطلاب بعد ذلك مدة 1.5 دقيقة للتثبت من سلامة الملاحظات التي دونوها بعد متابعة الفلم ،بعدها يطرح المدرس السؤال الاتي **في ضوء مشاهدتك للمادة الفلمية**	يوزع المدرس صحيفة عمل على التلاميذ تتضمن النشاط الاتي: اكتب ملخصا في حدود العشرة اسطر توضح من خلاله ما ياتي: 1.تعريف تنظيم الاسرة، تحديد النسل ، النمو السكاني 2.اهمية تنظيم الاسرة

يتبع ...

ان يميز الطالب مابين مفهوم تنظيم الاسرة و تحديد النسل	**عرف مفهوم تنظيم الاسرة؟** ويتلقى المدرس الاجابات من قبل الطلبة وبعد ان يناقشهم بها يتم تدوين افضل الاجابات لتعريف مفهوم تنظيم الاسرة على السبورة يطرح المدرس السؤال التالي ورد في المادة الفلمية مفهوم تحديد النسل **هل تنظيم النسل هو نفسه تحديد النسل؟** وبعد تلقى الاجابات السؤال الذي يمكن ان يطرح الان **ميز ما بين تنظيم النسل وتحديد النسل؟** وبعد تلقي الاجابات ومناقشتها تدون العوامل المميزة في كلا المفهومين على السبورة بشكل واضح ويصاغ تعريف واضح لمفهوم تحديد النسل وتدون الاجابات على السبورة. ( )	على كل من الاسرة والمجتمع من الناحية الاقتصادية والاجتماعية 3.الجهات التي تتولى مسوؤلية نشر الوعي بخصوص تنظيم الاسرة
ان يستخلص الطالب اهمية تنظيم الاسرة على الاسرة وعلى المجتمع من الناحية الاقتصادية الاجتماعية	والان السؤال الذي يطرح **:عدد الاثار الايجابية لتنظيم الاسرة على صحة الام والاسرة؟** ويتلقى المدرس الاجابات ويدونها على السبورة ويطرح السؤال الاتي: **ما الاثار المترتبة على تنظيم الاسرة من الناحية الاجتماعية على الاسرة نفسها؟** وهنا يريد المدرس ان يستفسر عن الاثار الايجابية تنظيم الاسرة على الاسرة نفسها وبعد تلقي الاجابات ومناقشة التلاميذ بها تدون على السبورة بعد التصحيح ،وهنا يطرح المدرس سؤالا، **وضح طبيعة العلاقة التي تربط ما بين تنظيم الاسرة والوضع الاقتصادي للاسرة؟** ويتلقى المدرس الاجابات ويدون الاجابة على السبورة وهنا يطرح المدرس السؤال التالي فإذا كانت العلاقة إيجابية ما بين تنظيم الاسرة والمستوى الاقتصادي للاسرة بناء على ذلك **ما طبيعة العلاقة التي يمكن ان تربط ما بين تنظيم الاسرة والوضع الاقتصادي للمجتمع ككل؟** ويتلقى المدرس الاجابات وتدون على السبورة بعد ذلك يطرح السؤال الاتي: **اشرح العلاقة التي تربط ما بين تنظيم الاسرة والوضع الاقتصادي للمجتمع؟** وبعد تلقي الاجابات تدون الاجابة الصحيحة على السبورة وبناءاً على هذا الشرح يمكن طرح السؤال الاتي: **عرف مفهوم النمو السكاني؟** ويتلقى المدرس الاجابات وتدون افضل صياغة للتعريف.	4.اسباب كثرة الولادات في الماضي 5.العلاقة ما بين مستوى تعليم الام وعدد المواليد 6.هل سيمارس التلميذ عملية تنظيم للاسرة في المستقبل

يتبع ...

المتبعة بنشر الوعي بخصوص	جمع النواحي ،**هل يعد تنظيم الاسرة مهما؟** ( )
قضية تنظيم الاسرة	لقد تطرق الفلم لموضوع تنظيم النسل ووسائل نشر الوعي والجهات التي تقوم بهذه المهمة بحيث تصل المعلومات المناسبة والصحيحة للجميع وان القائمين بهذه المسؤولية جهات رسمية واخرى تطوعية منها جمعية تنظيم الاسرة يطرح السؤال الاتي :**حدد متى انشئت جمعية تنظيم الاسرة؟** ويعد تلقي الاجابات تدون على السبورة الاجابة الصحيحة ويطرح السؤال الاتي: **اذكر الهدف الذي انشئت من اجله جمعية تنظيم الاسرة؟** وبعد تلقى الاجابات تدون على السبورة ويطرح السؤال الاتي **ما الوسائل التي تتبعها جمعية تنظيم الاسرة بخصوص نشر الوعي بالنسبة لتنظيم الاسرة ووسائله؟** وبعد تلقي الاجابات تدون على السبورة الاجابة الصحيحة، ويعدها يمكن ان يطرح السؤال الاتي: **هل تعد الاساليب المتبعة حالياً يمكن ان تؤدي المهمة على اكمل وجه بخصوص نشر الوعي بالنسبة لتنظيم الاسرة ؟** ( )
ان يبين الطالب مستوى الرعاية الصحية في الوقت الحاضر	وبالعودة الى محتوى المادة الفلمية نلاحظ ان الاسرة في السابق كانت تسعى لانجاب اكبر عدد ممكن من المواليد . **حدد السبب الذي كان وراء كثرة الولادات في الماضي؟** ويعد تلقي الاجابات وتدون الاجابة الصحيحة على السبورة ولكن هل السبب الذي كان قائماً في السابق ما زال مستمر ويطرح السؤال الاتي: **هل مستوى الرعاية الصحية اليوم كما هو في السابق؟** وفي ضوء الاجابة على هذا السؤال يطرح السؤال الاتي:**بين مستوى الرعاية الصحية التي تتوفر في المراكز الصحية والمستشفيات والتي يحظى بها افراد المجتمع اليوم؟** ويتلقى المدرس الاجابات ويتم معالجة هذه الاجابات وتدوينها على السبورة.( )

يتبع ...

ان يحلل الطالب العلاقة التي تربطه ما بين مستوى تعليم الام وعدد المواليد الذي تنجبهم؟	لقد اوضحنا في الدرس السابق ان المجتمع قد تعرض الى تغيرات ومن اهم التغيرات التي حصلت هي خروج المرأة لاكمال تعليمها الثانوي والجامعي، يطرح السؤال الاتي: **هل توجد علاقة ما بين مستوى تعليم الام وعدد المواليد الذين تنجبهم؟** وفي ضوء الاجابة على هذا السؤال يطرح السؤال الاتي:**فسر العلاقة التي تربط ما بين مستوى تعليم الام وعدد المواليد الذين تنجبهم؟** يتلقى المدرس الاجابات من التلاميذ و تناقش وتدون الاجابة الصحيحة على السبورة.( )
ان يبدي الطالب رأيه اذا ما كان سيقوم بعملية تنظيم لاسرته في المستقبل	والان يعد ان توضح مفهوم تنظيم النسل والمفاهيم المرتبطة به والآثار المترتبة على تنظيم النسل على الاسرة والام والابناء يطرح المعلم السؤال الاتي:**هل ستقوم بعملية تنظيم للاسرة في المستقبل؟** ويتلقى المدرس الاجابات من التلاميذ ( )